

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NA AGENDA DO  
DIRETOR ESCOLAR – UM CASO EM ANÁLISE**

**Paula Isidora Sacramento Tavares**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Administração Educacional**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Estela**

**Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

**2017**

# Índice

Índice.....	1
Índice de Anexos .....	3
Índice de Quadros .....	3
Índice de Gráficos .....	3
Lista de siglas e acrónimos.....	3
Agradecimentos .....	5
Resumo.....	6
Introdução.....	8
Capítulo 1 – Gestão escolar e autoavaliação .....	12
1. Enquadramento contextual .....	15
1.1. Autoavaliação e avaliação externa em Portugal: um olhar diacrónico .....	15
1.2. Administração e gestão das escolas em Portugal .....	18
2. Estado da arte.....	22
3. Justificação e pertinência do estudo .....	26
4. Objetivo do estudo e questões de partida .....	28
Capítulo 2 – Regulação da educação, autoavaliação e gestão escolar .....	29
1. Regulação da educação .....	29
2. Autoavaliação: ensaio de uma definição .....	31
3. O trabalho do gestor escolar .....	34
3.1. Papéis e funções .....	36
Capítulo 3 – Metodologia.....	40
1. Tipo de Estudo.....	40
1.1. Estudo de caso.....	40
2. Técnicas de recolha e de análise dos dados .....	42
2.1. Análise documental .....	42
2.2. Entrevista .....	43
2.3. Observação.....	45
2.4. Análise de conteúdo .....	46
3. Redefinição do problema à luz da teoria – eixos de análise .....	47
Capítulo 4 – Gestão escolar e autoavaliação: um caso.....	48
1. Apresentação e análise dos dados recolhidos .....	48
1.1 Caracterização do Agrupamento .....	49
1.2. A diretora: biografia pessoal e profissional e autoavaliação.....	50
1.3. O quotidiano da diretora .....	52
1.4. Importância da articulação de documentos face à autoavaliação.....	58
1.5. Desafios, problemas e soluções da autoavaliação .....	60

1.6.Percepções sobre o grau de importância da autoavaliação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento organizacional.....	61
Conclusão .....	66
Referências bibliográficas .....	68

## **Índice da compilação dos anexos em CD-ROM**

Anexo I – Protocolo da Entrevista Estruturada	3
Anexo II – Entrevista Estruturada	4
Anexo II – Guião da Entrevista Semiestruturada	6
Anexo IV -Transcrição da Entrevista Semiestruturada	8
Anexo V – Grelha de Registo de Observação	17
Anexo VI- Projeto Educativo do Agrupamento	23
Anexo VII- Relatório da avaliação externa	45
Anexo VIII - Relatório de avaliação interna	60
Anexo IX – Relatório de autoavaliação	79
Anexo X - Carta de Missão da Diretora	297

## **Índice de Quadros**

Quadro I – Papéis do gestor	37
Quadro II – Codificação das categorias	47
Quadro III – Tipo de Tarefa	52
Quadro IV – Duração da Tarefa	53

## **Índice de Gráficos**

Gráfico I – Tipo de tarefa	52
Gráfico II – Duração da Tarefa	53

## **Lista de siglas e acrónimos**

AA - Autoavaliação

AAE - Autoavaliação de Escolas (atividade da Inspeção-Geral da Educação criada no âmbito do programa de Acompanhamento)

AE - Agrupamento de Escolas

AEE - Avaliação Externa de Escolas (atividade realizada pela Inspeção-Geral da Educação)

AVES - Programa de Avaliação de Escolas

CAF - *Common Assessment Framework* (Estrutura Comum de Avaliação)

CG - Conselho Geral

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pedagógico

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens,

DL - Decreto-Lei

E - Entrevista

EAA - Equipa de Autoavaliação

EAAE - Efetividade da Autoavaliação das Escolas (atividade da Inspeção-Geral da Educação criada no âmbito do programa de Acompanhamento)

EE – Entrevista Estruturada

EFQM - *European Foundation for Quality Management*

ESSE - *Effective School Self-Evaluation*

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

IGE - Inspeção-Geral da Educação

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMEE - Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola

OQ - Observatório da Qualidade

PAA – Plano do Anual de Atividades

PAR - Programa de Avaliação em Rede

PE – Projeto Educativo

SICI - Conferência Internacional Permanente das Inspeções de Educação

SWOT- *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threatens*

## **Agradecimentos**

A presente dissertação é o resultado de uma jornada que se iniciou como resposta a um desafio. Uma jornada que se regulou pela convicção de que é possível fazer mais e melhor nos nossos agrupamentos, realizando da melhor forma a missão da escola pública.

Primeiramente, quero agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta jornada, quer espoletando, pelas mais variadas razões, o meu interesse pelo tema da autoavaliação das escolas, quer apoiando e incentivando o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quero agradecer em especial:

À Professora Doutora Estela Costa pela disponibilidade, orientação e pelo reforço positivo.

Às minhas colegas e amigas Elsa e Lisa, pela amizade e companheirismo.

A todos os que me receberam no Agrupamento onde realizei o meu trabalho, em especial à Diretora que esteve sempre disponível.

À minha família, que me apoiou neste desafio e não me deixou desistir perante as adversidades, animando-me nos momentos mais difíceis.

## Resumo

O presente trabalho enquadra-se no quadro das mudanças na regulação das políticas de administração e gestão em Portugal, tendo como objetivo principal compreender o impacto da autoavaliação na agenda de uma diretora escolar. Trata-se de um estudo de caso, conduzido num agrupamento de escolas situado num concelho no extremo norte do distrito de Santarém. Para a recolha de dados recorreu-se à análise documental, entrevista estruturada e semiestruturada e à observação não participante. Movidos pela necessidade de compreender o papel que a autoavaliação institucional desempenha no interior das escolas, nomeadamente a importância que lhe é conferida pelos diretores escolares, constituiu objetivo geral desta pesquisa *Perceber a importância da autoavaliação na agenda do diretor*, entendendo-se a ‘agenda’ como as ações que são gizadas pelo diretor para atingir as metas presentes no Projeto Educativo. Assim, num primeiro momento, procedemos a uma caracterização da diretora, através da sua biografia pessoal e profissional, que associamos ao seu envolvimento em processos de autoavaliação, numa perspetiva diacrónica. Num segundo momento focamo-nos no trabalho realizado pela diretora, no seu quotidiano, identificando as suas perceções descritivas e avaliativas relativamente ao processo e à trajetória que se verifica no agrupamento de escolas relativamente à sua autoavaliação. O estudo permitiu evidenciar que na assunção dos mais diversos papéis a Diretora valoriza e privilegia a autoavaliação enquanto ferramenta de diagnóstico fundamental para a tomada de decisão, sendo evidentes os seus efeitos no planeamento das ações (agenda) da diretora, promovendo o sucesso dos alunos e o reconhecimento do agrupamento.

Palavras-chave: autoavaliação, avaliação externa das escolas, gestão escolar

## Abstract

The main objective of this study is to understand the impact of self - evaluation on a school principal's agenda, within the framework of changes in the regulation of administration and management policies in Portugal. This is a case study carried out in a school cluster located in a municipality in the far north of the district of Santarém. For the collection of data we used documentary analysis, structured and semi-structured interviews and non-participant observation. Moved by the need to understand the role that institutional self-evaluation plays within schools, namely the importance conferred on it by school principals, it was the general objective of this research *To understand the importance of self-assessment in the director's agenda*, the 'agenda' being understood as the actions that are foreseen by the principal to achieve the Educational Project goals. Thus, in a first moment, we made a characterization of the principal, through her personal and professional biography, which we associate with her involvement in self-evaluation processes, in a diachronic perspective. In a second moment, we focus on the work done by the principal's daily life, by identifying her descriptive and evaluative perceptions regarding the process and the trajectory that occurs in the school cluster regarding their self-evaluation. The research showed that in the assumption of the most diverse roles, the principal values and privileges self-evaluation as a fundamental diagnostic tool for decision making, being evident its effects in the planning of the actions (agenda) of the director, promoting the success of the students and the recognition of the grouping.

Keywords: Self-evaluation, external evaluation of schools, school management



## Introdução

O presente trabalho de investigação inscreve-se no mestrado em Educação, na área de especialização de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A Autoavaliação, muitas vezes vista como uma imposição, como um trabalho difícil e moroso, surge naturalmente no dia-a-dia dos professores quando refletem sobre as suas práticas, o que correu bem, o que correu mal e o que pensam fazer para melhorar, ou seja, é uma atividade inerente ao trabalho dos professores, que sistematicamente se avaliam de uma forma informal. Não obstante esta constatação, vimo-nos apercebendo, ao longo da vida profissional, de que existe alguma relutância em desenvolver a autoavaliação organizacional. Nos últimos dez anos, constatamos que os professores, em geral, e os órgãos de gestão, em particular, pouco valorizam a autoavaliação institucional e que todo o trabalho realizado pelas equipas constituídas para esse propósito se resume, na maioria das vezes, a um relatório que não é rentabilizado, ou seja, não é um documento que suscite qualquer tipo de reflexão, nem tem em conta na tomada de decisões, apesar de muitas vezes ser um documento muito complexo, ao qual foi dedicado muito tempo e horas de trabalho. Nos últimos anos, porém, desde 2007, com o programa da avaliação externa das escolas (AEE), desenvolvido pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), um outro destaque vem sendo dado à autoavaliação.

No primeiro ciclo avaliativo da AEE (2007-2011) as escolas eram selecionadas através de convite e as que pretendessem ser avaliadas candidatavam-se. Se o número de candidaturas não fosse o suficiente, a Inspeção escolhia outras para avaliar. O passo seguinte era visitar as escolas. A equipa era formada por dois inspetores e um avaliador externo (Rocha, 2012, p. 91). A avaliação processava-se segundo um quadro de referências composto por cinco domínios: resultados, prestação de serviços educativos, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria. Para finalizar este ciclo, a equipa de avaliação entregava às escolas/agrupamentos um relatório com as considerações finais sobre a avaliação e as classificações de cada domínio.

O segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) iniciou-se no ano letivo 2011/12, mantendo-se a equipa de avaliação constituída por três elementos: dois inspetores e um avaliador externo. Neste ciclo foram introduzidos, pela primeira vez, questionários, aplicados aos alunos, pais e encarregados de educação, docentes e pessoal não docente, tendo

em vista avaliar o grau de satisfação dos inquiridos. O intuito era o de se proceder a uma “audição mais alargada dos membros da comunidade educativa” (site IGEC 2012). A avaliação passa a ser feita em três domínios: resultados, prestação de serviço educativo e liderança e gestão (Rocha, 2012, p. 96).

Os ciclos do Programa de Avaliação Externa das escolas apresentam diferenças entre si, que se estendem aos próprios objetivos da avaliação. No primeiro ciclo, pretendia-se fomentar a autoavaliação e proporcionar mais autonomia das escolas e facultar informação sobre o serviço público de educação. No ciclo seguinte, desejava-se avaliar a qualidade de prestação de serviços e a qualidade de envolvimento da comunidade educativa na vida da escola. Também, como se viu acima, houve uma redução dos domínios avaliados. Igualmente, e sob o argumento de tornar a avaliação das escolas mais eficaz, após a publicação do relatório na página da IGEC, a escola/agrupamento passou a ter de elaborar um plano de melhoria, o que não acontecia no primeiro ciclo (Rocha, 2012, p. 100). Ainda relevante é o facto de a avaliação Externa das Escolas (AEE) ser um dos requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia, em conjunto com o Projeto Educativo (PE) (Decreto-Lei 75/2008, art.º 57º).

É, ainda, no âmbito da AEE que a autoavaliação das escolas surge com um papel importante na vida das escolas, constituindo o documento de base que a escola envia antecipadamente à Inspeção, ao mesmo tempo que está contemplada num dos painéis de entrevistas efetuadas pela Inspeção. Além disso, a autoavaliação surge associada à autonomia de escola e à gestão das escolas, sobretudo com a aprovação do Decreto-Lei 75/2008<sup>1</sup>. Este normativo elege a figura do Diretor como um cargo unipessoal de administração e de gestão das escolas, com maior responsabilização no exercício das suas funções. Obrigado a prestar contas à tutela e ao Conselho Geral, o diretor é levado a desenvolver o aperfeiçoamento educacional (Godinho, 2013, p. 23) e, como se lê no n.º 2 do art.º 8º do Decreto-Lei 75/2008:

“A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa”

---

<sup>1</sup> Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A Autoavaliação pode ajudar o diretor na avaliação dos desempenhos das Escolas/Agrupamento, como afirma Formosinho (2001, p. 6) e “constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas”.

De facto, o papel da autoavaliação surge com uma importância acrescida, associada à autonomia das escolas, considerando-se como “instrumentos de autonomia (...), para efeitos da respetiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação (...)” (Decreto-Lei 75/2008, ponto 2, art.º 9º), este último entendido como sendo:

“ (...) o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”. (Decreto-Lei 75/2008, ponto 2, alínea c), art.º 9º).

A importância dos processos avaliativos das escolas tem vindo a crescer, desde finais do século passado, tendo sido inicialmente prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Será já no séc. XXI, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que a ênfase se vem a colocar na avaliação externa e na autoavaliação das escolas (art. 5.º a 8.º).

Atualmente observa-se uma maior aceitação da autoavaliação, fruto também da pressão exercida pelos rankings das escolas, que levam à necessidade de cada escola explicar os resultados obtidos, tornando mais evidente a prestação de contas. A reestruturação do papel do Estado na provisão da educação, como resposta à ineficácia das suas estruturas burocráticas tem levado à criação de políticas de promoção da descentralização e da autonomia das escolas, acompanhadas por políticas de reforço da avaliação externa das escolas e mecanismos de concorrência. De acordo com Afonso (2000, p. 212), estas políticas permitem aumentar a pressão sobre as escolas e criar incentivos externos, a fim de melhorar o desempenho e a qualidade do serviço prestado.

Mas como reflete o diretor sobre a autoavaliação que faz no seu agrupamento? Como canaliza o diretor, para o seu plano de ação, a autoavaliação? Este trabalho nasce desta interrogação, em que procuramos compreender o impacto da autoavaliação na agenda do Diretor. Trata-se de um estudo de caso realizado com a diretora de um agrupamento de escolas da zona centro.

Quanto à estrutura, a dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo é composto por um enquadramento contextual baseado em informação recolhida nos diversos trabalhos e obras lidas, um olhar sobre a evolução da avaliação institucional, em Portugal. No segundo capítulo é apresentado o quadro teórico sobre a regulação em educação, dando ênfase à avaliação organizacional, à definição de autoavaliação, ao trabalho do gestor escolar, mencionando os seus papéis e funções. No terceiro capítulo são descritos os procedimentos metodológicos adotados no estudo e referenciadas as técnicas de recolha de dados, bem como os eixos de análise e questões de pesquisa. No capítulo quatro procede-se à análise dos dados, faz-se a caracterização do agrupamento e da Diretora, nomeadamente a importância que a mesma atribui à articulação de documentos no quadro da autoavaliação e os desafios, problemas e soluções que decorrem/estão envolvidos no processo de autoavaliação. Ainda neste capítulo, procede-se à apresentação das perceções sobre o grau de importância da autoavaliação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento organizacional. Por fim, encerramos com a conclusão onde surgem as considerações finais do trabalho.

## Capítulo 1 – Gestão escolar e autoavaliação

A avaliação das organizações escolares é hoje uma realidade que emerge das políticas públicas educativas. Desde da década de 80 que o debate sobre a qualidade e a avaliação das escolas ocupa lugar de destaque nas agendas políticas dos governos, constatando-se que “a qualidade da educação, das escolas e da aprendizagem tem sido a grande preocupação educativa dos últimos anos, quer a nível internacional quer a nível nacional” (Santos, 1997, p.161). Contudo, se por um lado os governos e a comunidade científica reconhecem que a avaliação de escolas constitui um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação, por outro, os discursos científicos e os normativos realçam a ausência de uma avaliação rigorosa da qualidade da educação escolar, “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (Azevedo, 2005, p.80).

A pressão sobre a avaliação dos serviços públicos e, em particular, das escolas, tem múltiplas origens e lógicas, abraça visões diferenciadas, interesses e expectativas de carácter político, social e económico. Nos anos 70, o neoliberalismo económico e político suscitou uma forte crítica à escola pública, tendo existido um aumento do interesse pela avaliação interna dos estabelecimentos de ensino não superior nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Perante alguma ineficiência das inspeções, cuja ação não convergia para o aumento da qualidade das organizações escolares, levou, na década de 80, alguns países, designadamente a Inglaterra, Dinamarca, França, Suécia e Canadá, a desenvolver processos de autoavaliação nos seus estabelecimentos de ensino.

A primeira aproximação legislativa à avaliação, em Portugal, surge com a Lei nº 46/86, de 10 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, vindo posteriormente a surgir no Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro, diploma que define um quadro orientador da autonomia da escola, fazendo referência à avaliação do sistema e aos resultados educativos. Porém, em Portugal, será com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que se institui “um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” com carácter obrigatório, mas que também não teve efeitos significativos na autoavaliação das escolas.

Neste sentido, também a União Europeia, por via da “Estratégia de Lisboa”, vem concorrer para acentuar esta importância dada à avaliação, estabelecendo como meta “tornar os sistemas de educação e de formação uma referência mundial de qualidade até 2010”, vindo posteriormente, em 2009, a apresentar um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação nos diferentes países até 2020<sup>2</sup>. Esta regulação transnacional verifica-se, ainda, através da influência de organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que, embora reconhecendo o esforço de Portugal de promoção da autoavaliação a partir da avaliação externa, considera que a autoavaliação ainda não é uma componente essencial das escolas, que tendem a utilizá-la de forma descritiva, com análises dos resultados pouco reflexiva (Santiago *et al*, 2012, p.109).

Tendo em conta as novas políticas públicas de educação, Natércio Afonso (2000) faz referência ao aparecimento do gerencialismo empresarial, que surge focado nos resultados e no desempenho. Este novo conceito promove uma reconfiguração dos papéis da administração educativa, passando o Ministério da Educação a ficar menos centrado na gestão do quotidiano e a concentrar-se mais na definição de políticas e de planos estratégicos. Com o gerencialismo empresarial ergue-se uma nova teoria de capital humano, em que se pretende elevar os níveis de educação como forma de garantir trabalhadores bem preparados indispensáveis ao desenvolvimento das novas formas de estruturação do trabalho.

A autonomia das escolas é uma das finalidades das novas políticas propostas pelo gerencialismo empresarial (Afonso, 2000), configurando um contrato em que são pedidas contas à escola, desta forma substituindo a gestão direta e centralizada do Estado, por uma gestão na lógica da prestação de contas, tanto à tutela, como a toda a comunidade. Este novo regime induz a uma reconfiguração nos modos de regulação da educação. De facto, como sublinha Afonso (2000), passa-se de uma regulação burocrática, onde a informação se situa ao nível interno do sistema educativo, para uma regulação pós-burocrática, onde esta é divulgada publicamente (Afonso, 2000).

A prestação de contas tem vindo a transformar-se, mundialmente, num instrumento de gestão e de regulação interna e, ao mesmo tempo, um instrumento de controlo social, com maior incidência na educação, na saúde, na justiça e na segurança social. O mundo do trabalho

---

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pt.htm)

alterou-se e surgiram novas necessidades, alterando a própria noção de capital humano e de mercado de trabalho, requerendo-se, para além da formação académica, que seja possuidor de competências que correspondam a dimensões transversais do currículo: saber enunciar e resolver problemas, relacionar e articular saberes. Mas outras competências da ordem do desenvolvimento pessoal e social têm sido valorizadas, como por exemplo, o saber organizar o trabalho e gerir o seu tempo, o ter capacidade de iniciativa e automotivação e saber trabalhar em equipa (Afonso, 2000).

A liderança escolar é um elemento fundamental no desenvolvimento das organizações que aprendem e na manutenção da qualidade do seu desempenho, particularmente no modo como edificam e ajudam a montar sistemas de regulação, contínua e sistemática e de meta-avaliação. À direção de uma escola, hoje em dia, são requeridas competências nas técnicas de gestão, mas também competências específicas para saber dar sentido à própria gestão e aos dilemas que enfrentam, bem como para saber mobilizar as suas comunidades profissionais. Faz parte da função e do papel de diretor conviver e ter de gerir situações de tensão, dilemáticas. Mas a eficácia do líder resulta da sua concentração nas pessoas, na sua capacidade de ouvir, de ter atenção e de mobilizar o contributo voluntário dos seus colaboradores, fazendo alargar sucessivamente o círculo dos que estão disponíveis para ajudar a pensar e a fazer, de saber ler o contexto ou as circunstâncias que caracterizam cada situação. O estilo, ou modo de ser da direção de escola, cria o modelo para as diferentes cadeias de liderança, ou seja, funciona como paradigma para as diferentes relações de poder e de interação profissional na comunidade educativa (Clímaco, 2005).

## **1. Enquadramento contextual**

Nesta parte da dissertação procedemos a uma caracterização do quadro global das políticas públicas de educação, onde se inscreve o tema abordado, o qual se prende, num primeiro momento, com a trajetória das iniciativas de âmbito governamental e não-governamental da avaliação das organizações escolares e, num segundo momento, com as políticas de gestão escolar.

### **1.1. Autoavaliação e avaliação externa em Portugal: um olhar diacrónico**

Em Portugal, por influência de outros países, principalmente europeus, começaram a surgir, nos anos 90, alguns programas e projetos que visavam a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares.

Um dos primeiros projetos de autoavaliação implementados em Portugal foi o programa ‘Observatório da Qualidade das Escolas’, criado em 1992, no âmbito do Programa de Educação Para Todos (PEPT) do Ministério da Educação, o qual permitiu desencadear, no nosso país interesse pela avaliação interna. O Observatório baseou-se em estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto Indicadores dos Sistemas Educativos (INES), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do estudo sobre ‘Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas’.

O Observatório tinha como meta principal incentivar a escolaridade obrigatória com sucesso, de todos os alunos, até ao ano 2000 e regia-se pelos seguintes princípios: promover a qualidade das escolas e a sua autonomia; introduzir uma reforma cultural na gestão das escolas e produzir informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994). Quanto aos objetivos, estes consistiam no seguinte: apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação; tornar a informação útil; aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores; desenvolver processos interativos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social. (Azevedo, 2007)

Em 1997-1998 é lançado, pela comunidade europeia, o projeto-piloto ‘Avaliação da Qualidade na Educação Escolar’, criando as bases para o estabelecimento de práticas de autoavaliação. Portugal foi o único país que lhe deu continuidade, com o projeto Qualidade XXI (1999-2002), da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional (IIE), o qual



adotou uma perspectiva sistémica, reforçando o carácter participativo e simplificação de procedimentos (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003), tendo por base quatro áreas de política e estratégia educativa: resultados da aprendizagem; processos internos ao nível da sala de aula; processos internos ao nível da escola e interações com o contexto. Os objetivos do Qualidade XXI consistiam em fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias; fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis e criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas. Em cada escola, o processo era orientado por um “grupo monitor” e concretizado por “grupos de ação”, apoiado por um consultor externo, o “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projeto.

Entre 1999 e 2002, a Inspeção Geral de Educação (IGE) desenvolveu o programa ‘Avaliação Integrada das Escolas’, uma atividade de avaliação externa, fundamentada em três princípios: intervenção estratégica e integrada (incluindo meios, processos, resultados e atores); convergência de interesses (interna e externa) e intervenção intencional e com consequências. Os seus objetivos eram:

“(…) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas (...); induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa. Consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores; criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...); disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)” (IGE, 2002, 14).

Com este modelo foi possível evidenciar os pontos fortes e fracos das escolas, prestar contas do desempenho do sistema educativo e levar as escolas a desenvolverem processos de autoavaliação. A avaliação considerava os fatores do contexto social e familiar dos alunos e organizava-se em quatro dimensões estratégicas: a avaliação de resultados; a organização e gestão escolar; educação, ensino e as aprendizagens; o clima e ambiente educativos.

No biénio de 2005 e 2006, a IGE incrementou um novo projeto para aferir a efetividade da autoavaliação das escolas. Neste caso, pretendeu desenvolver-se uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado nas escolas e obter uma visão mais abrangente do estado das dinâmicas de autoavaliação. Para se analisar as práticas de autoavaliação realizadas nas escolas, privilegiou-se como metodologia a meta-avaliação. Tratou-se, neste

caso, de avaliar “eficácia do próprio processo da autoavaliação, bem como da qualidade dos apoios externos que o sustentam” (SICI, 2003, cit in Clímaco, 2005, p.222).

Num dos relatórios da inspeção lê-se: “as apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio 5 (capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento), em sede de avaliação externa, evidenciam uma fragilidade e a falta de continuidade nas práticas de autoavaliação de muitas escolas” (IGE, 2010, p. 70). Neste sentido, a própria IGE, explicita que “não pretende induzir qualquer modelo de autoavaliação” (ibidem, p.18). Porém, para o desenvolvimento dos processos de autoavaliação muito terá contribuído o Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2006, cujos objetivos eram:

“Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. A construção destes objetivos centra na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa. A escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola”. (IGE,2011,p.8)

Na Lei 31/2002<sup>3</sup> é evidente a complementaridade da autoavaliação com a avaliação externa. Com a interseção destas duas visões, verifica-se uma vantagem para a avaliação das escolas, “é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005, p.77). Esta obrigatoriedade é induzida nos objetivos do próprio sistema de avaliação:

“(…) assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade”; “permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas”; “garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino”; e “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro, artº 3º).

---

<sup>3</sup> Lei que aprova o sistema de educação e do ensino não superior.

## **1.2. Administração e gestão das escolas em Portugal**

A associação da avaliação e autoavaliação das escolas a processos de melhoria organizacional tem lógica num quadro de reconfiguração do papel do Estado e de uma política ativa de promoção da autonomia da organização escolar, como refere o nº 1 do art.º 8º do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril:

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

No mesmo sentido, é vista a dimensão avaliativa da autonomia, exigindo do candidato a diretor um “projeto de intervenção na escola” que junta ao seu currículo para posteriormente ser analisado pelo Conselho Geral no concurso que antecede a sua eleição (artº 21º e 22º). A autoavaliação tornou-se obrigatória com a Lei nº31/2002. É um processo que se fundamenta nos recursos humanos, materiais e financeiros, no desempenho e nos resultados. É uma avaliação realizada no interior de cada Agrupamento de Escolas. Cada Agrupamento deve refletir e delinear um plano de melhoria baseado nessa reflexão.

O sistema educativo português, no que diz respeito aos ensinos básico e secundário, é maioritariamente constituído por escolas públicas que se articulam tendo em conta o Estado centralizado quanto “à organização, definição de políticas, programas, currículos, financiamento, monitorização, controlo e inspeção, avaliação de escolas, avaliação de desempenho de professores e, também, de avaliação das aprendizagens dos alunos” (Afonso, 2010a, p. 13).

Neste quadro, vimos assistindo desde 1974, a uma evolução da configuração do gestor das escolas. Com o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, que foi decretado após o 25 de abril de 1974, o gestor de estabelecimento, era o presidente do conselho diretivo e respondia “individualmente e solidariamente perante o Estado” pelo cumprimento das normas em vigor. Na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) , em 1986, passa a ser instituída a participação de todos os intervenientes no processo educativo na vida escolar, bem como a integração da comunidade escolar. Neste sentido, o Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, salienta que:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração do projeto educativo próprio, constituído e executado na vida escolar e de adequação a características e recursos das escola e às solicitações e apoios da comunidade em se interessar” veio definir “um quadro orientador de autonomia das escolas que pretendia reformar o sistema educativo”.

A publicação do Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio traz uma nova reformulação e o responsável pela direção executiva da escola passa a poder ser presidente do conselho educativo (colegial) ou diretor (unipessoal), mediante a decisão da escola. Este, sendo membro do Conselho Pedagógico, não será necessariamente o seu presidente.

Barroso e Carvalho (2009) sublinham o reforço, na legislação, da autonomia das escolas, que se apresenta na possibilidade de escolherem os seus dirigentes; de definirem o seu projeto educativo, bem como o regulamento interno; de procederem à seleção dos atores intervenientes nos órgãos internos da organização; e na flexibilização orçamental, embora relativa, pela possibilidade de terem receitas próprias. Concluem os autores que a autonomia acaba por se restringir aos aspetos organizativos, carecendo de “uma definição clara das competências e recursos que serão transferidos para os órgãos de governo das escolas” (Barroso & Carvalho, 2009, p.4).

Em 2008, o XVII Governo Constitucional faz publicar o decreto-lei 75/2008, de 22 de julho, que decreta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, introduzindo a figura do diretor como órgão unipessoal, eleito pelo Conselho Geral. Percebe-se o reforço da autoridade formal do diretor e subjaz ao normativo a expectativa de que o diretor tem capacidades de líder capazes de levar a escola a atingir a eficácia. Mas este Decreto-Lei confere unicamente ao diretor a presidência do Conselho Pedagógico, passa a ser a figura central da representação da escola.

O Decreto-Lei 137/ 2012, de 2 de julho veio reajustar o processo de eleição do diretor que se por um lado lhe é atribuído maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos por prática da sua função, por outro, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia. Em consequência deste decreto surge a prestação de contas ao Conselho Geral, bem como a dependência hierárquica. É o órgão que elege o diretor, aprova o seu mapa de férias, decide sobre a sua recondução, participa no seu processo de avaliação e pronuncia-se sobre os recursos relativos às medidas disciplinares aplicadas ao diretor.

Atualmente, a função do gestor acaba por ser mais alargada e articulada com o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral, com os Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma e com os restantes membros da comunidade escolar. A nível externo, são múltiplos os parceiros com quem precisa de articular criando parcerias e protocolos, necessitando de produzir uma imagem da organização que gere e de torná-la atrativa, aspetos que, do ponto de vista estratégico, são cada vez mais importantes. (Godinho, 2013, p.189)

Hoje, os gestores escolares são confrontados com um conjunto de alterações a nível político, organizacional e local, as quais acabam por influenciar os procedimentos que desenvolvem, as suas funções e até os resultados das suas ações, estando limitados na sua “missão e funções, [n]as competências mobilizadas, [n]os procedimentos utilizados e [n]os resultados obtidos” (Barroso & Carvalho, 2009, p.4). Tais alterações implicam um conjunto de novos desafios que se colocam à gestão e à liderança das escolas, envolvendo um combinado de medidas que vão para além da escola e dos seus responsáveis, tal como referem João Barroso e Luís Miguel Carvalho (2009, p. 4):

“ (i) a reconversão do papel do Estado e da sua administração reforçando a sua função de regulação e garantia dos princípios e objetivos gerais, de correção das desigualdades e de compensação distributiva dos recursos; (ii) a promoção da descentralização territorial e administrativa com uma efetiva transferência de competências de recursos para os municípios ao nível da provisão e da regulação local do sistema de ensino; (iii) a garantia de uma efetiva autonomia organizacional (...) e (iv) a qualificação dos gestores escolares, a profissionalização dos professores e outros agentes educativos, o reforço da participação dos pais e dos alunos.”

Efetivamente, desde finais do séc. XX, que os gestores escolares se vêm debatendo com um conjunto de alterações ao nível dos modos de regulação da ação do Estado, cada vez mais atuante na lógica do “ Estado Avaliador“ que controla através dos resultados, mais do que especificamente a partir da regulamentação. Como refere Barzanó (2009, p. 17): “(...) para promover o escrutínio público e o controlo social, têm sido desencadeadas reconfigurações do enquadramento da gestão escolar com objetivo de abrir a “caixa negra” das rotinas e procedimentos que refletem uma lógica colegial de natureza corporativa”.

Por sua vez, Andreas Schedler (1999), citado por A. J. Afonso (2010b, p.149) considera três dimensões estruturantes da *accountability*: uma de informação, outra de justificação e uma outra de imposição ou sanção. Assim, A. J. Afonso sublinha:

“(...) num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir

justificações — sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de conta”.

Os *rankings* nacionais criados pela imprensa escrita, e a exposição pública da avaliação externa, a que as escolas são expostas, constituem uma forma de regulação das escolas e dos seus atores, que acabam por promover a competição entre escolas, reforçando a prestação de contas (Afonso & Costa, 2009), o que tem implicações na necessidade sentida pelos diretores de investirem também na imagem da escola, de forma a tornar o seu estabelecimento mais atrativo para os pais e encarregados de educação, para os meios de comunicação social e a comunidade em geral. Os *rankings* e os estudos internacionais de avaliação comparada dos desempenhos dos alunos, dos professores e das escolas acabam por ser utilizados para legitimar as medidas aplicadas pelas classes políticas. Como referem Afonso e Costa (2009, p. 1051), a propósito do estudo PISA, “O PISA dissemina-se internacionalmente e entra nos espaços políticos nacionais, agindo sobre eles”, avaliando assim, através dos resultados das avaliações, o sistema educativo e todos os seus intervenientes.

Os processos de prestação de contas assumem diferentes significados, consoante as origens, os contextos e os interesses para os quais são definidos. Segundo Neave (Cit. por Yannoulas S., Souza C.& Assis S., 2009), o Estado Avaliador consistiria numa racionalização e uma redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de tal maneira que o centro conservaria o controlo estratégico global através de mecanismos políticos menores, em número, porém mais precisos, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controlo de qualidade do produto.

Poucas áreas do de atuação do Estado escapam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois o resultado da avaliação é utilizado para distribuir os recursos humanos e financeiros entre as instituições que oferecem um serviço (educacional, de saúde, etc.). O conceito está de acordo com um modelo de gestão pública que se orienta por resultados. Assim, o foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados dos processos pedagógicos. O novo tipo de controlo realizado pelo Estado permitiu a adaptação gradativa das próprias instituições de educação superior europeias, introduzindo os valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo (Neave, 1988, Cit. por Yannoulas S., Souza C.& Assis J., 2009).

Igualmente, também se assiste à emergência de mudanças a nível dos processos pedagógicos. Há uma maior flexibilidade do currículo e da diversificação das estratégias pedagógicas de forma a adaptar-se à diversidade e a promover a adequação tendo em conta as características dos alunos (Barroso & Carvalho, 2009).

## **2. Estado da arte**

São diversos os trabalhos de pesquisa que procuraram perceber os processos de autoavaliação, o modo como os intervenientes escolares interagem em seu redor e as consequências políticas e materiais que daí advêm. Destacam-se as seguintes dissertações de mestrado.

Reis (2010) procurou compreender o papel da assessoria na autoavaliação e como os modelos de autoavaliação de carácter mais gerencialista podem contribuir para “os processos de melhoria contínua dos estabelecimentos de ensino” (pág. 6). A autora concluiu que o recurso a uma assessoria é um mecanismo importante no desenvolvimento do processo de autoavaliação e nomeia os modelos *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e *Common Assessment Framework* (CAF) como úteis para as escolas, embora tenham sido identificados alguns constrangimentos na sua aplicação.

Correia (2011) assumiu o papel de “amigo crítico”, tendo acompanhado o mecanismo de autoavaliação de uma escola, por um período de três anos, com o objetivo de compreender quais as suas capacidades para ajudar a escola a responder às exigências “de um mundo em permanente mudança, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente num contexto de avaliação externa de aprendizagem.” (p.5) O autor utiliza a perspetiva de regulação social, que implica que a escola seja o sujeito da sua própria avaliação, ou seja, que envolva os seus atores na procura do sentido coletivo da organização. O mesmo concluiu que existe uma tensão entre aquilo que designa por lógicas de controlo e de regulação e que as potencialidades do mecanismo autoavaliação estão na capacidade de gerir essa tensão.

Gonçalves (2013) procurou com o seu estudo dar resposta à questão “Como é que as escolas constroem e utilizam o seu sistema de autoavaliação organizacional?”. A sua investigação focou-se em duas escolas públicas secundárias com 3º ciclo da região de Lisboa “sobre o modo como foram construídos os seus sistemas de autoavaliação e quais os seus efeitos sobre a adequação da organização escolar e sobre a adequação da ação educativa”

(p.4). A Metodologia adotada foi descritiva, analítica e interpretativa, os dados foram recolhidos através de observações, entrevistas semiestruturadas e em documentos. Com esta pesquisa concluiu que embora haja uma “tentativa empreendida pelas escolas de apostarem na autoavaliação, os dispositivos utilizados pelas escolas não são sistemáticos, refletidos, participados” (p.4) e não têm qualquer impacto nos processos de melhoria das mesmas.

Estas teses destinaram-se a estudar a relação entre avaliação externa e autoavaliação de escolas e analisar os processos de apropriação e construção de mecanismos de autoavaliação por parte dos atores educativos. Os vários autores referem nas suas conclusões as tensões e as dificuldades sentidas no desenvolvimento de processos de autoavaliação, que tiveram um fraco impacto na melhoria das escolas. Contudo, são mencionados alguns prenúncios de impacto positivo que levaram à modificação das práticas, ocasionada pelos processos de autoavaliação.

O objetivo central da investigação de Cabaço (2011) consistiu em obter dados empíricos que permitissem compreender e “a autoavaliação de escolas”, circunscrita à ação dos seus atores: como a conceberam, implementaram e dela se apropriaram como componente intrínseca e necessária à melhoria, promotora do desenvolvimento profissional e institucional. O estudo decorreu numa escola de 3º Ciclo e de Ensino Secundário, ao longo dos anos letivos de 2008-2009 a 2010-2011. A metodologia foi qualitativa, de tipo estudo de caso, inscrita no paradigma interpretativo. A autora concluiu que a autoavaliação de escola, como dispositivo de “prestação de contas”, “é algo que vem de fora e se impõe como um corpo estranho à escola” e que “enquanto processo interno, a autoavaliação torna-se aceite e desejada quando compreendida e participada” (p.1). A autora refere ainda que “A mudança ocorre quando a capacidade de desenvolvimento profissional e organizacional se realiza coletivamente” (p.1).

Cepa (2012), através de uma abordagem descritiva e interpretativa, procurou compreender “Como se desenvolve o processo de autoavaliação no Agrupamento Foz de Neiva” (p.50). O estudo desenvolveu-se numa perspetiva de regulação interna e local do contexto da escola, tendo-se concluído que o agrupamento se preocupa em desenvolver “uma cultura de gestão da qualidade com a finalidade de melhorar os serviços que presta” (p.86), mas salientando que apresenta, como fragilidade, o desenvolvimento da autoavaliação que “é pouco abrangente durante um ano letivo” (p.89).

Curado (2010) procurou dar resposta à questão “Como decorreu o processo de implementação da autoavaliação numa escola secundária?”, a partir de uma abordagem interpretativa, em que se analisa a forma como foi implementado o processo de autoavaliação



na escola. A investigadora concluiu que a implementação do processo de autoavaliação teve alguma resistência da parte dos atores educativos mas contribuiu para mudança de mentalidades e comportamentos. Contribuiu para uma importante sensibilização, não só para a reflexão sobre a “importância da prática da autoavaliação enquanto instrumento de melhoria para a escola e mecanismo de prestação de contas no quadro da regulação da educação, mas também para as dificuldades sentidas na sua operacionalização” (p.5).

Estas duas autoras debruçaram-se na mesma problemática da regulação da educação, a reconfiguração da intervenção estatal na ação educativa e o papel da avaliação em contexto de mudança. Em ambos os casos são encontrados indícios de mudanças e vontade de mudar.

A par dos trabalhos de mestrado acima analisados, há a salientar um conjunto de teses de doutoramento relevantes no domínio da autoavaliação. Desde logo o trabalho de Graça Simões (2010), que na sua tese de doutoramento realizou uma pesquisa em três escolas, procurando compreender “como combinam elas a regulação vertical com a regulação horizontal e as pressões de controlo com impulsos autonómicos” (p.5). A autora realça como eixos conceptuais: “a escola no centro da ação pública; a avaliação como instrumento de regulação cruzada; a autoavaliação como estratégia de emancipação; as competências coletivas como construções operacionais de emergência” (idem). Como considerações finais considera que a autoavaliação “não se configura ainda como uma estratégia verdadeira mente interpelativa das práticas” (idem), mas sim de pressões externas burocráticas e tecnocráticas. Contudo, salienta que a forma como as escolas se apropriam dos processos de autoavaliação pode ser encarada como uma semente de “uma regulação menos conformista e mais emancipatória” (p.271).

Uma outra tese de doutoramento, da autoria de Hélder Guerreiro (2015), partiu da questão “*Como se organiza, como funciona e o que resulta das práticas de autoavaliação sustentável das escolas?*” (p.3), adotando como estratégia de investigação o estudo de caso múltiplo e como métodos de recolha de informação a entrevista e a análise documental. O estudo desenvolveu-se em três escolas de um mesmo concelho, tendo sido identificadas duas situações críticas, em cada uma das escolas, que puseram à prova a continuidade e, por conseguinte, a durabilidade da autoavaliação. As narrativas construídas a partir da informação recolhida através as entrevistas e a análise documental e os episódios críticos criaram a base do trabalho. Da interpretação dos dados recolhidos pelo autor, nasceram perfis de durabilidade, que contêm fatores de sustentabilidade da autoavaliação institucional das escolas, designadamente ações e estratégias que foram identificadas. Entre eles, a institucionalização da autoavaliação, o seu sentido utilitário, a consensualização ou o

alinhamento temporal com o mandato da Direção. O investigador, com base na informação recolhida e analisada, sobre a durabilidade da autoavaliação, concluiu que nos três estudos de caso, existem as três práticas de autoavaliação que estão institucionalizadas e têm facultado e permitido a utilização de diversos recursos das escolas para a sua divulgação, implementação e transmissão, tendo sido, “possível delinear algumas ações estratégias que se têm constituído como fatores de sustentabilidade da autoavaliação nas escolas e que têm justificado a sua durabilidade” (p.262). Hélder Guerreiro chama atenção para as ameaças da sustentabilidade da autoavaliação e apresenta um conjunto de inibidores que podem constituir para o próprio dispositivo de autoavaliação e muitas vezes já fazem parte das rotinas de autoavaliação como por exemplo:

“ O afastamento entre autoavaliação e consequente tomada de decisão, que a torna inócua, ineficaz, ao contrário dos seus propósitos; as fragilidades metodológicas, que sugerem a falta de consistência de resultados; a falta de formação aprofundada dos avaliadores, que limita as suas competências técnicas e não contribui para o desenvolvimento de competências específicas da autoavaliação, incluindo as de natureza ética; as conflitualidades internas (micropolíticas) que atentam permanentemente contra os atores, práticas e produtos de autoavaliação; a fragmentação e complexificação dos processos de autoavaliação e o alinhamento dos ciclos da Direção e da autoavaliação.” (p. 278)

Uma outra tese, recente, sobre autoavaliação foi realizada por Elvira Tristão (2016), que procurou compreender como se tem configurado a autoavaliação das escolas, num contexto de políticas de avaliação que vêm modificando os modos de regulação da educação. Através de um estudo naturalista e interpretativo, cruzou uma abordagem extensiva com uma abordagem intensiva para analisar o processo de propagação da política de autoavaliação das escolas num contexto de universalização da avaliação externa das escolas. Na abordagem extensiva, com base em análise documental, a investigadora identificou as principais características da autoavaliação experimentada. Tratando-se de um estudo de caso múltiplo, envolveu cinco organizações educativas vizinhas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir das quais a autora reorganizou os respetivos processos históricos, e interpretou os sentidos que lhes são atribuídos pelos atores entrevistados. A análise dos dispositivos de autoavaliação das escolas permitiu-lhe também dar conta de processos trabalho interno, em que as escolas recorrem a ajuda especializada na montagem dos dispositivos de autoavaliação. Várias conclusões decorreram do estudo, como o facto de que a participação dos atores abrange apenas, na maioria das organizações, os titulares dos órgãos de coordenação e gestão; os docentes e gestores, embora tenham perceção do

desenvolvimento profissional e organizacional, continuam a praticar a autoavaliação a partir de uma matriz pós-burocrática, que preserva as lógicas burocráticas e hierárquicas de prestação de contas associando-as à lógica dos resultados. Acresce também que as estratégias de melhoria parecem resultar mais de outras políticas educativas ou das recomendações da avaliação externa do que dos resultados da autoavaliação experimentada. A autora refere, por fim, que a cultura de avaliação instituída tem tido dificuldade em integrar processos de participação alargada a todos os atores e que:

“(...)a autoavaliação das escolas é fortemente regulada pela avaliação externa, constituindo um importante instrumento desta última. Por isso, a autoavaliação das escolas constitui um instrumento híbrido de regulação baseado no conhecimento, portador das tensões inerentes à articulação entre a regulação de mercado e a regulação do Estado.” (p.6)

Nos seus estudos, Tristão e Guerreiro verificaram que a autoavaliação tem um conjunto de características específicas: é um processo de melhoria da escola, conduzido através da construção de referenciais e da procura de provas (factos, evidências) para a formulação de juízos de valor; é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de ideias sobre o sentido da escola; é um processo de desenvolvimento profissional; é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos e, por fim, é um processo cíclico. Elvira Tristão reforça que a cultura de avaliação está perante um cenário de dificuldade em conseguir desenvolver/ integrar processos de participação mais abrangentes, de forma a chegar a todos os autores. Para além destas características também perceberam que os atores têm dificuldade em aceitar esta cultura de avaliação, mas, como refere Graça Simões (2010), a forma como as escolas se apropriam dos processos de autoavaliação pode ser encarada como uma semente de “uma regulação menos conformista e mais emancipatória” (p.271).

### **3. Justificação e pertinência do estudo**

Pelo exposto anteriormente, é possível associar os processos de avaliação institucional, em Portugal, a mudanças verificadas nas organizações educativas (escolas e agrupamentos de escolas), as quais são uma consequência dos novos quadros normativos da organização e gestão das escolas públicas, que introduziram uma profunda alteração numa política de

gestão escolar outrora baseada numa cultura colegial, em contradição com a implementação de uma nova gestão gestonária, centrada no papel do gestor unipessoal (diretor).

Ao diretor são, hoje, pedidas contas pelos resultados obtidos, competindo-lhe apresentar evidências que demonstrem à tutela, à sociedade e à comunidade educativa como está a gerir a sua organização e de que forma a sua atuação se desenvolve na procura da melhoria de resultados. Consequentemente, a prestação de contas implica uma resposta da parte e cada diretor à exigência generalizada de melhoria e de eficácia da escola que gere.

A autoavaliação surge, no âmbito da AEE, como necessária institucionalmente (pois está consignada na Lei e é obrigatória), configurando um instrumento de autonomia no que se refere à prestação de contas, mas constitui-se também como um meio para que se promova nas escolas uma cultura de reflexão, envolvendo a comunidade educativa, possibilitando uma tomada de decisão mais informada, com base no levantamento de informações sobre o funcionamento das diferentes estruturas e o desempenho dos seus atores (Simões, 2013).

A IGEC, através do Programa de AEE, induziu a autoavaliação das escolas. Também o CNE (2010) refere que “o impacto da avaliação externa tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detetadas” e que “o desenvolvimento do processo de autoavaliação em parte impulsionada pela avaliação é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável” (CNE, 2010, p.31831)

Para Guerra, a autoavaliação, é uma oportunidade para a escola se conhecer, auto questionar e refletir, que faculta indicadores úteis para a elaboração ou concretização de planos de melhoria e de desenvolvimento, podendo contribuir para a tomada de consciência da necessidade da autoavaliação. No que respeita ao processo, Guerra (2003) refere que a autoavaliação pode efetuar-se na sua totalidade abordando toda a complexidade de um agrupamento quer a nível das estruturas, quer a nível de nível de dinâmicas, ou parcialmente, focando apenas alguns aspetos. Para que as escolas ou agrupamentos desenvolvam as suas aprendizagens torna-se indispensável a existência de uma cultura de autoavaliação (Gonçalves, 2014, p.65). Contudo, segundo Guerra (2003) apesar desta relevância dada à autoavaliação, esta ainda não está interiorizada pelas escolas.

Daqui resulta que se torne pertinente realizar estudos de caso que atentem ao papel que a avaliação desempenha no interior das escolas, nomeadamente à importância que lhe é conferida na ação do diretor.

#### **4. Objetivo do estudo e questões de partida**

Dada a dificuldade em construir formas de autoavaliação que nasçam no interior das organizações escolares, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a organização e de aprofundar a reflexividade coletiva da escola, suscitou-me interesse perceber como o diretor escolar desempenha os diferentes papéis que lhe são acometidos, especificamente de que modo reflete sobre a autoavaliação da organização que dirige e de que forma os processos de autoavaliação estão presentes no seu plano de ação. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é *Perceber a importância da autoavaliação na agenda do diretor*, entendendo-se ‘Agenda’ como as ações planejadas pelo diretor para atingir as metas presentes no Projeto Educativo.

O objetivo geral é acompanhado por questões mais específicas como:

- Qual o papel do diretor no processo de autoavaliação do agrupamento?
- De que forma a autoavaliação está ligada ao plano de estratégico do diretor?
- Como vê o diretor a autoavaliação? (como apoio, regulação, gestão...)

## Capítulo 2 – Regulação da educação, autoavaliação e gestão escolar

### 1. Regulação da educação

Barroso (2006) parte da ideia de que a “regulação enquanto ato de regular significa o modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades” (p. 64)

“É neste contexto que se justifica encontrar novas formas de regulação institucional que sejam compatíveis com a dinâmica dos processos sociais de regulação. Isso obriga a um novo equilíbrio entre o Estado – os professores – e os pais dos alunos (bem como a comunidade em geral) na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública. Este tipo de regulação que podemos chamar de “socio-comunitária” tem de passar necessariamente pela alteração de papéis destes três polos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social.” (Barroso, 2005, p. 82)

A “regulação nacional” ou “regulação institucional” está relacionada com adaptação que ocorre em cada mudança governamental ou reconfiguração normativa que provoca um efeito de acumulação sobre as normas já existentes, mesmo que contradigam as anteriores. (Barroso, 2006, p.50). A regulação institucional, normativa e de controlo, está relacionada com o modo como o Estado e as estruturas formais de administração pública exerce a coordenação, a influência e controlo do sistema educativo em interação com as ações e os resultados (idem).

Barroso (2003, p. 25) refere que a solicitação constante a referências internacionais tem como principal função minimizar ou até mesmo eliminar, segundo a argumentação política, a insuficiência ou deficiência das formas de organização nacionais, ou seja, considera que a regulação transnacional desenvolve-se através da transferência de discursos e retóricas de políticas estrangeiras, e por processos de “contaminação” e de “empréstimo”. Este modo de agir origina efeito de contaminação, que surge ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial; é o também conhecido pelo efeito de hibridismo, que resulta da sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas.

Este fenómeno pode ser explicado pelo aumento da regulação transnacional que, segundo Barroso, produz pressões nos modelos de gestão e regulação dos sistemas escolares, a nível mundial:

“(...) o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam em fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários

ou especialistas nacionais, como “obrigações” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo”.(2005, p. 67.)

Barroso (2005, p. 71) define a microrregulação:

“(…) como o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter-organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc”.

É neste contexto que surge espaço para as políticas da avaliação das escolas. Transfere-se uma intervenção estatal através de normas, regulamentos e mecanismos de inspeção para uma regulação local. O Estado Avaliador pretende comprometer a escola com determinados objetivos como, por exemplo, a gestão de recursos e a qualidade da educação.

Se a “Regulação Nacional” remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo, a “micro-regulação local” aponta para um jogo complexo de estratégias, negociações e ações de vários atores, onde as normas e os constrangimentos da regulação nacional são re-(ajustadas) localmente e na maioria das vezes de modo não intencional (Barroso, 2006, p.56).

Maroy, por sua vez, faz referência a dois modelos pós-burocráticos de regulação e destaca a manutenção do papel central do Estado, ora como entidade que define os objetivos do sistema e estabelece as regras a cumprir, estimulando a concorrência entre estabelecimentos num sistema de quási-mercado, ora como entidade avaliadora que negocia com os atores locais e contratualiza com eles os resultados a atingir. Maroy no seu texto “Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspetiva europeia” apresenta as principais conclusões do projeto *Regulateducnetwork*, referente a cinco países que nele participaram: Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal. Tendo em conta os cinco sistemas educativos na sua globalidade, identificaram-se modos de regulação variáveis e complexos: a regulação exercida pelas autoridades públicas, a regulação de mercado e a regulação desempenhada pelas comunidades locais (Barroso, 2006, p. 229).

Maroy refere que as sobreposições políticas conciliam com a conceção de que “o que o Estado constrói com uma mão, tende a ser demolida ou contrabalançado com o que faz com a outra” (Maroy, 2011, p.41)

Para Maroy, o aumento da multirregulação não implica obrigatoriamente mais ordem, origina muitas vezes contradições e tensões. As atuais políticas educativas que estão

direcionadas para dar maior autonomia às escolas devem ser contrabalançadas por políticas que concedam maior poder às autoridades locais e regionais. Surge assim:

“ (...) uma necessidade crescente de diálogo e comunicação entre os diferentes atores políticos, sobretudo no que se refere, aos níveis intermédios de regulação que ocupam um papel vital no fluxo de informação e legitimação das ações entre decisores políticos e os profissionais no terreno.” (Barroso, 2006, p.243)

Barroso, Dinis, Macedo e Viseu no estudo “ A regulação interna das escolas: Lógicas e atores” apresentam a construção do conceito da atratividade, que passou a ser compreendida como “a capacidade que a escola demonstra ter, se suscitar vontades dos alunos em querer frequentá-la.” Estes autores salientam que a capacidade de atração varia de escola para escola e resulta de diversos fatores. Deste modo é possível distinguir dois grandes tipos de atratividade, “atratividade passiva” e “atratividade passiva” caracterizada “pela existência ou não, de intervenção assumida e direta da própria escola” (Barroso, 2006, p.170).

Fala-se de “atratividade passiva” quando os fatores que levam os alunos à escola são de origem externa à própria escola, como por exemplo, legislação, medidas específicas pelo nível local ou regional da administração educativa ou as preferências das famílias.

A “atratividade ativa” advirá da ação intencional da escola, desenvolvida com objetivo de “captar” e “satisfazer” os alunos, como por exemplo, o tipo de atividades extracurriculares, os cursos/ opções curriculares, PE e PAA (Barroso, 2006, p.171)

## **2. Autoavaliação: ensaio de uma definição**

O DL 31/2002, de 20 de Dezembro, assume que a prossecução dos objetivos do sistema de avaliação das escolas conjecture que:

“ (...) a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.”

Estes processos requerem uma reflexão, por parte de todos intervenientes, defendendo a importância de a iniciativa partir dos mesmos, não se submetendo apenas a normativos legislativos. Guerra (2002), citado por Grancho (2008, p.240), aponta o risco de a iniciativa externa apresentar “*uma escassa potencialidade transformadora*”, pelo facto de não implicar os protagonistas, gerando desta forma resistência, para além de contribuir para que se habitue “*a que as decisões de mudança provenham de agentes externos*”.



A autoavaliação é desencadeadora de processos de aprendizagem individual e organizacional que, segundo Snyder e Cummings (1998), é:

“ (1)uma aprendizagem focalizada em alcançar objetivos organizacionais; (2)uma aprendizagem que é partilhada por todos e repartida entre os membros da organização (grupos); e (3)uma aprendizagem cujos resultados são integrados em sistemas, estrutura e cultura organizacionais. (Snyder & Cummings, 1998, p. 87, in Costa & Almeida , 2016, p.81).

Alaíz e colegas definem a autoavaliação como:

“Aquele em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa de escola e pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração dos seus planos de melhoria.” (Alaiz, et, al, 2003, p.16)

Tal como qualquer outro tipo de avaliação, a avaliação de uma organização educativa deve fundamentar-se por valores e princípios como a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético, com o conhecimento “o mais objetivo possível, das orientações e meso-políticas definidas e compreensão dos processos pedagógicos, científicos, administrativos, relacionais, ou quaisquer outros, que estejam, direta ou indiretamente, relacionados com a educação” (Afonso, 2010, p.15). Do ponto de vista deste autor, a autoavaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, pretendido e adotado por estes como uma necessidade de conhecimento “profundo, sistemático e crítico da respetiva realidade social, organizacional e educacional”, não havendo imposições e muito menos consequências que possam ser consideradas sancionatórias que levam comprometimento de valores que são defendidos pela prática a autoavaliação. (idem, p.16).

No debate sobre avaliação percebe-se a dificuldade em conciliar a dimensão da prestação de contas com a da melhoria da escola. Ambas devem ser entendidas como complementares, se por um lado, prestar contas pode incentivar dinâmicas de melhoria, por outro, a avaliação numa lógica de melhoria pode ser a base para prestação de contas.

A autoavaliação constitui um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para regular o seu funcionamento e também para poderem projetar a sua imagem junto da tutela, da comunidade escolar/local e da opinião pública em geral. Segundo MacBeath e colegas (2005, pp.170-172), o objetivo principal da autoavaliação é o desenvolvimento da escola e tem como funções principais promover o diálogo acerca dos objetivos, prioridades

e critérios de qualidade em relação aos níveis da escola e da sala de aula. E para atingir os objetivos são necessários instrumentos adequados e de fácil acesso, sendo que a autoavaliação permite que os atores internos e externos olhem e façam o diagnóstico da sua escola e definam as prioridades para o seu plano de melhoria, estando focada na aprendizagem e o ensino dos alunos. Este modo de regulação também possibilita a prestação de contas ao nível interno e externo.

Segundo Alves e Serafim (2008, p.1), a avaliação é vista, pela maioria dos responsáveis políticos, como uma estratégia de melhoria da escola, uma forma de aprendizagem organizativa, que possibilita a uma comunidade educativa organizar os seus processos de melhoria e canalizar o conhecimento interno para responder de forma adequada e criativa, às mudanças. Estes autores destacam que ainda é reduzido o envolvimento da comunidade educativa ao longo do processo, bem como o número e a variedade de métodos de recolha de informação, como reduzido também é o efeito dos resultados.

Graça Simões (2010), refere que a autoavaliação devia ser emancipatória. “Autoavaliação não se configura ainda como estratégia de práticas, emergindo num quadro global de exterioridade”, mas na maior parte das vezes “fundamenta-se em “processos brandos de apropriação pelas escolas”(p.5). Para que haja mudanças, para que aconteça esta apropriação é necessária a adesão dos professores a estes processos, lançando e aprofundando “práticas reflexivas, através de dispositivos plurais e humanizados, mas consistentes e fiáveis” (p.83). Este processo deve assentar na “comunicação, na cooperação, no contínuo questionamento individual e coletivo. Simões defende ainda que a “cultura de avaliação” deve ser vista como o processo intrínseco de construção de conhecimento aberto a sugestões, argumentos e ações e não como uma finalidade de avaliação.

Assim, a regulação emancipatória da escola consagra-se na autoavaliação, considerada por Simões (2010, p.84) como “ O instrumento por excelência de aprendizagem da avaliação e regulação interna”.

O próprio sistema de avaliação integra a apropriação do processo avaliativo quando “aponta para a sensibilização dos vários membro da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo e para a valorização do papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas” (Formosinho & Machado, 2010, p. 48)

Existem alguns argumentos, como o facto de o motor da autoavaliação ter tido origem no centro do sistema, através da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, sem acompanhamento de dinâmicas “que pudessem promover a existência, nos espaços escolares, de práticas e agentes de autoavaliação” (Leite & Fernandes, 2010, p.60). Outro dos argumentos que está relacionado com o facto das escolas e dos professores “estarem tão absorvidos com as inúmeras tarefas dos quotidianos institucionais que não lhes resta tempo para perspetivarem o futuro e se envolverem em processos de recolha de dados que apoiem esse planeamento” (ibidem). Embora em muitas escolas a cultura de autoavaliação ainda não esteja estabelecida, existem já situações de sucesso, talvez porque tiveram ajuda de um impulsionador externo, também designado por “amigo crítico” permitindo à escola a “conhecer as situações e, em função desse conhecimento, delinear planos de ação”. (Leite & Fernandes, 2010, p.60).

### **3. O trabalho do gestor escolar**

Muitos são os estudos dedicados ao trabalho dos diretores escolares ( Barroso (2005), Cattonar, (2006), Dinis, (2002),

Branka Cattonar (2006) realizou uma pesquisa sobre diretores de escolas primárias e secundárias do Canadá. Esta pesquisa mostra que a maioria dos diretores tem uma visão relativamente agradável em relação aos impactos das transformações escolares e que estes consideram que o seu trabalho engloba a execução de inúmeras tarefas de responsabilidade, mas que lhes proporciona satisfação profissional a vários níveis.

Relativamente ao trabalho do diretor escolar, Luís Leandro Dinis (2002) destaca a “dualidade de papéis” desse cargo, que se dividem em vertentes predominantemente de carácter profissional e educativa (líder profissional) e as de gestão (chefe executivo) e qualquer uma das duas poderá exercer-se internamente ou externamente.

A legislação portuguesa sobre a gestão escolar aponta para uma gestão em que um gestor escolar também é um professor, como refere Dinis (2002), este executa tarefas administrativas mas não poderá excluir a parte pedagógica e ao mesmo tempo deve aceitar a participação dos seus pares na tomada de decisões, uma vez que foi eleito por eles. Este autor também menciona que “a separação entre a atuação do profissional, como administrador, como líder profissional, como chefe executivo apenas faz sentido como operador heurístico”, (Dinis, 2002, p. 119-120), uma vez que existe de uma correlação intrínseca entre papéis.

Álvarez Fernandes (1996) definiu quatro estilos de gestão:

- O estilo “Integrador” define-se como um perfil interativo que se foca no processo e na mudança. Um diretor que pratica este tipo de gestão consegue manter um bom clima ao nível das relações humanas, bem como a identificação e o sucesso dos objetivos.
- O estilo empreendedor é um perfil criativo mais direcionado para os resultados e para a mudança. Promove a implementação de novos projetos, mas sempre centrado nos resultados.
- O estilo burocrático é um perfil administrativo que tanto se direciona para os processos como para a estabilidade da organização.
- O estilo produtivo é definido como sendo um perfil executivo que se preocupa com os resultados, mas também com estabilidade da organização, não aceita os riscos da implantação de novos projetos como acontece no estilo de gestão empreendedor.

João Barroso (2005) sobre a evolução do trabalho e do perfil do diretor de escola, afirma que existe "uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas" (p.162). Em colaboração com Carvalho, apresenta quatro conceções diferentes do gestor, que consolidam referências e princípios distintos relativamente ao modo como o diretor exerce as suas funções, assim surgem:

- Uma conceção burocrática, estatal e administrativa, na qual o diretor é visto como um representante do Estado na escola, “executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro. Controlo entre o Ministério e sua administração central ou regional e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola”;
- Uma conceção corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é visto como um intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do Ministério, assegurando a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, diante as pressões burocráticas e financeiras impostas pela administração;
- Uma conceção gerencialista, na qual o diretor é visto como um gestor de uma empresa, mais interessado com “a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o grande objetivo de garantir a eficiência dos resultados alcançados”;
- Uma conceção político-social, na qual o diretor “é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), “ tendo como objetivo a consecução de um

acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos”. (Barroso, 2005, p.162)

Segundo Barroso, estas concepções surgem no dia-a-dia do diretor, não aparecendo isoladas. O diretor de escola é a figura central do processo educacional dentro da escola que dirige, é um gestor que tem a árdua tarefa de gerenciar de modo participativo e democrático, promovendo a participação de todas as secções da comunidade escolar e incrementando a principal função da escola que é a formação social e pedagógica; o diretor é a parte fundamental para o bom clima organizacional (Godinho, 2013, p17)

Mintzberg na sua obra *The Nature of Managerial Work* chegou à conclusão que o trabalho dos administradores é caracterizado pela brevidade, variedade, e que a maioria das atividades administrativas tinha uma duração de curta de apenas alguns minutos (Barroso, 2005, p. 146)

### **3.1. Papéis e funções**

Henry Mintzberg (1986) tem vindo a realizar investigação sobre o trabalho dos gestores. Segundo este autor, a gestão deve ser vista como uma prática cuja dinâmica resulta da arte que é a capacidade criativa e visionária dos gestores, a ciência que é o conjunto de conhecimentos utilizados como ferramentas de análise e, por fim, a habilidade prática que surge da experiência adquirida no quotidiano do trabalho da gestão. Nos seus estudos, Mintzberg, chegou à conclusão que o trabalho dos administradores é pautado pela brevidade, variedade, e que a maioria das atividades administrativas tinham uma duração curta, apenas de alguns minutos.

O gestor escolar tem pouco tempo para fazer uma planificação refletida e durante a sua gestão depara-se com diversos dilemas que derivam das ambiguidades associadas aos comportamentos requeridos ou esperados de alguém que ocupa uma posição social de destaque. O autor menciona quatro mitos: o primeiro diz que *O executivo é planeador sistemático e reflexivo*, o que, segundo seu estudo, não se verifica, pois os executivos estão orientados para a ação e não para a reflexão (1986, p.3) e quando o executivo pretende planear acaba por fazê-lo no contexto das suas ações diárias; o segundo refere que *O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina* apesar de o trabalho administrativo envolver uma série de deveres de rotina, como negociações, cerimónias e processamento de pequenas informações que ligam a organização ao seu meio ambiente; o terceiro menciona que *Os*

*principais executivos necessitam de informações agregadas que pode ser melhor obtida através de sistema formal de informações gerenciais.* Porém, o que sucede efetivamente é que os gestores preferem comunicar verbalmente, através de telefonemas e reuniões. (p.6). Contudo esta preferência traz dois problemas, pois a informação é armazenada no cérebro das pessoas e a sua relutância em delegar tarefas leva a que o gestor necessite de recorrer à memória. Por fim, o quarto e último mito diz que *A administração, é ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão*, sob qualquer definição de ciência e de profissão. Esta afirmação é falsa, na realidade “os programas dos executivos para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas mais, permanecem trancados nas suas cabeças” (p.9)

A sua investigação permitiu-lhe identificar dez papéis desempenhados pelos gestores que se agrupam em três famílias e que são passíveis de estender aos gestores escolares: papéis interpessoais, papéis de informação e papéis de decisão (Quadro 1).

Autoridade formal e status		
Papéis interpessoais	Papéis informais	Papéis decisoriais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem de Chefe</li> <li>- Líder</li> <li>- Contacto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitor</li> <li>- Disseminador</li> <li>- Porta-voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empreendedor</li> <li>- Mediador de distúrbios</li> <li>- Alocador de recursos</li> <li>- Negociador</li> </ul>

Quadro 1 – Papéis do gestor ( Mintzberg 1986)

Dos papéis interpessoais fazem parte:

- a imagem de Chefe, em que o gestor atua como um símbolo e representante da organização;
- o papel de Líder, que é transversal a todas as atividades do gestor e que se prende com a influência e motivação dos colaboradores;
- o papel de Contacto, que diz respeito a todos os relacionamentos que o gestor deve manter, principalmente com os seus pares, vinculando a sua equipa com outras permitindo o intercâmbio de recursos e informações (p.9).

Os papéis informais englobam:

- Papel de monitor, que abraça a necessidade e a capacidade de lidar com uma grande variedade de fontes de informação, em que o gestor procura obter informações que permitam compreender melhor o que se passa na sua organização e no meio envolvente;
- Papel de disseminador, que é um complemento do papel de monitor e está relacionado com disseminação da informação externa para o interior da organização e da informação interna de um subordinado.
- Papel de porta-voz – em que o gestor transmite algumas informações a pessoas que não pertencem à sua unidade e como porta-voz tem de “informar e satisfazer as pessoas influentes que controlam a sua unidade organizacional” (p.12)

Os papéis decisores são do tipo:

- Empreendedor – em que o gestor procura melhorar a sua unidade adaptando-a às mudanças do meio ambiente e está sempre à procura de novas ideias (p.13);
- Mediador de distúrbios – em que o gestor responde às pressões, de forma involuntária, e as mudanças ocorrem sem o seu controlo. É obrigado a agir perante pressões fortes (p.13);
- Alocador dos recursos – quando o gestor tem a responsabilidade de decidir sobre o que cada elemento irá receber na sua unidade organizacional, é responsável por projetar a estrutura da sua unidade, “o modelo de relacionamento formal que determina o como o trabalho deve ser dividido e coordenado (p.14).
- Negociador – os executivos gastam muito tempo em negociações, “são parte integral do seu trabalho, não podem ser deixados de lado” (p.15). Possui autoridade para comprometer os recursos da organização visto que é ele que tem a possibilidade de ter acesso a informações centrais que o processo de negociação exige.

Os papéis descritos pelo autor não se separam com facilidade, acabando por estar interligados. Aliás:

“ Não há, segundo Mintzberg (2010), um equilíbrio perfeito entre todos os papéis de modo a garantir a eficácia do gestor. A forma com que serão desempenhados depende da organização, do contexto, das circunstâncias, do perfil e da postura de cada gestor”. (Machado, 2013, p.9)

Destaca como mais difícil os Papéis Informacionais, “sem uma total participação na informação administrativa, a equipa de administração não funciona” (p.5). Contudo os executivos não atribuem a mesma importância a todos os papéis.

Segundo Marcia Machado (2013), os papéis do gestor definidos por Mintzberg podem ser agrupados em dois planos:

- No plano das pessoas, em que o gestor executa os papéis de liderança e de ligação. O papel de liderança está voltado para as pessoas dentro da sua unidade e envolve a responsabilidade de motivar as pessoas, de desenvolver as pessoas, de construir e manter equipas e estabelecer e fortalecer a cultura da organização. Já o papel de ligação prende-se com as ligações que deve criar com as pessoas de fora da sua organização ou unidade, estabelecendo e mantendo uma rede de relações, criando alianças importantes. Assim, cabe ao gestor negociar diretrizes, decisões de órgãos superiores e distribuir recursos.
- No plano da ação, o gestor exerce os papéis de ação e de negociação. A ação, enquanto papel, está relacionada com capacidade que o gestor tem em fazer com que as coisas aconteçam. Já o papel de negociador prende-se com a atividade do gestor com as pessoas de fora de sua unidade ou da organização, envolvendo duas responsabilidades: a de criar coligações em torno de questões específicas e de interesse da sua unidade e a de dirigir negociações a partir das coligações estabelecidas



## **Capítulo 3 – Metodologia**

### **1. Tipo de Estudo**

Este trabalho de investigação é um estudo de caso inscrito no paradigma qualitativo ou interpretativo, também designado por construtivista. Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51) organizaram as principais características da investigação qualitativa, da seguinte forma:

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) Os dados são recolhidos de forma descritiva;
- c) Importância dada aos processos em detrimento dos resultados ou produtos;
- d) Análise dos dados de forma indutiva;
- e) Importância dada ao significado/ apreensão de sentidos.

A principal ideia é a de que se pretende conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm (Godinho 2011, p.16).

#### **1.1. Estudo de caso**

Segundo Coutinho (2011), o estudo de caso “ é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam a um cientista social” (p.293). e Esta autora refere ainda que “ A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”. O estudo de caso é uma abordagem metodológica que “ consiste na observação detalhada de um determinado contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, Cit.por Bogdan & Biklen,1994, p.89).

Na investigação de acontecimentos contemporâneos, o estudo de caso é a abordagem preferida em relação à investigação histórica, apesar do estudo de caso se servir de técnicas de que uma história se socorre. No entanto, no estudo de caso, é possível acrescentar a presença física do observador, a observação direta e a entrevista sistemática, o que torna possível atender a uma grande variedade de evidências, como, documentos, artefactos, entrevistas e observações (Merriam, 1988, p. 4).

Para alguns críticos, o estudo de caso é visto como uma investigação para principiantes, por ser considerado mais fácil que outros tipos de investigação: “ Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projeto, um *estudo de caso*.” (Coutinho 2011, p.89)

Nos últimos anos, reforçou-se a credibilidade dos estudos de caso, dado à sua natureza holística, que tendem a refletir sobre a complexidade dos fenómenos que estudam: “O caso caracteriza-se pela sua natureza ou integridade fenológica, ou seja, a unidade de estudo na sua origem e evolução deve mostrar uma certa estabilidade interna” (Amado & Freire p.124).

A escolha do caso ou casos depende de dois critérios: estudo intrínseco, porque há necessidade de aprender sobre o caso em particular; o estudo instrumental quando há uma necessidade de compreensão global (Amado & Freire, 2014, p.126).

Em relação ao *design* de investigação, os estudos de caso podem ser de caso único ou de casos múltiplos e cada um deles poderá ser ramificado (mais destinado ao survey) ou holístico. Stake (2007) menciona também alguns critérios de escolha de caso (Amado & Freire p.126).

Quando se faz um estudo instrumental, o primeiro critério é maximizar o que podemos aprender; o segundo prende-se com a complexidade, pois deve ser possível estudar o “caso” dentro do tempo estipulado para o estudo. Merriam (2002, p.38), por sua vez, refere que os estudos de caso podem ser descritivos, interpretativos e avaliativos. Do ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994, pp. 90-92), podem fazer-se estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica, estudo de caso de observação e história de vida.

Quanto à representatividade e generalização do estudo de caso, os críticos referem a falta de representatividade e impossibilidade de generalização científica, mas “o verdadeiro objetivo é a particularização e não a generalização” (Stake, 2007). Yin refere que “o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) ” (Amado & Freire, 2014, p.39). Inicialmente, o investigador procura locais ou pessoais que possam ser “objetos de estudo ou fonte de dados” e assim que encontram o que pretendem estudar passam para a organização como referem Bogdan e Biklen (1994, p.89):

“Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar.” (p.89)

Nos últimos anos reforçou-se a credibilidade dos estudos de caso, dado à sua natureza holística, que tendem refletir sobre a complexidade dos fenómenos que estudam. “O caso caracteriza-se pela sua natureza ou integridade fenológica, ou seja, a unidade de estudo na sua origem evolução deve mostrar uma certa estabilidade interna” (Amado & Freire, 2014, p.124).

Devido ao seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, exige “trabalho de campo” ou seja, contacto prolongado entre o investigador e os sujeitos participantes na realidade que se pretende estudar. O investigador recorre a um conjunto vasto e diverso de técnicas de recolha de dados.

## **2. Técnicas de recolha e de análise dos dados**

### **2.1. Análise documental**

A pesquisa documental, entendida como fonte de evidências e conhecimento, foi realizada através da consulta de alguns dos documentos considerados no processo de autoavaliação. Procurámos construir a nossa análise com recurso a fontes diversificadas seguindo os ensinamentos de Yin, que considera que “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes.” (Yin, 2003, p. 112).

A análise documental, permitindo conhecer melhor o contexto onde se insere a diretora do agrupamento de escolas escolhida, baseou-se primeiramente num conjunto de normativos legais sobre o regimes de administração e gestão, o reordenamento da rede escolar e competências da direção e de avaliação, a saber:

- Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Posteriormente foram analisados os seguintes documentos produzidos no agrupamento:

- Projeto Educativo 2014-18
- Carta de Missão
- Projeto de Intervenção da Diretora para a escola sede
- Páginas *web* do Agrupamento
- Plano de melhoria
- Plano Anual de Atividades
- Relatório da IGEC 2016

## 2.2. Entrevista

A entrevista permite recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Coutinho, 2011, p.299) sendo possível criar “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o método é adequado:

“(...) à análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações (...), as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (p. 193).

Os processos de comunicação inerentes à entrevista permitem ao investigador retirar das mesmas informações e reflexões muito ricas, uma vez que se caracterizam pelo contacto direto com os interlocutores. Existem vários tipos de entrevistas. Afonso (2005, pp. 98-99) distingue três tipos:

- Estruturadas: como o próprio nome indica, é um tipo de entrevista previamente preparada, regra geral existe um guião por onde o entrevistador se rege, expondo “um esquema de codificação previamente estabelecido”. O guião da entrevista é executado por completo “de forma padronizada e sem desvios” e o entrevistador segue “regras muito estritas de aplicação”;
- Não estruturadas: poderá não existir um guião específico de questões ou poderá não haver uma ideia formada do interlocutor. Este tipo de entrevista conduz-se “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas”. A estratégia da condução da entrevista baseia-se no uso de perguntas abertas, tornando-se imprescindível gerar e manter “uma boa relação de confiança, empatia e segurança” com o entrevistado;

- Semiestruturadas; advêm do modelo da entrevista não estruturada mas “os temas tendem a ser mais específicos”, organizados a partir de “questões, itens ou tópicos”. No entanto, alia os dois modelos anteriormente mencionados. O entrevistador utiliza o guião “como um instrumento de gestão” e não como um “script teatral” como acontece nas entrevistas estruturadas. Por outro lado, o entrevistador “deixará andar” o entrevistado para que se sinta à vontade e falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador apenas reencaminha a entrevista para os objetivos, sempre que o entrevistado se afastar (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.93).

Caso o objetivo seja conhecer a perspetiva dos participantes sobre um determinado problema, a entrevista poderá ser não estruturada. A entrevista semiestruturada é mais utilizada quando é importante recolher dados comparáveis de diferentes participantes. A entrevista estruturada raramente é utilizada em estudos qualitativos. (Coutinho 2011, p.291)

As entrevistas complementam as observações, ou seja, permitem obter informação que não foi possível obter pela observação. Têm como principal objetivo explicar o ponto de vista dos participantes, “como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011, p.291).

As entrevistas podem ser realizadas individualmente ou em grupo. Quando a informação que se pretende recolher é considerada “chave” para o objeto de estudo, realiza-se uma entrevista individual. Quando se pretende conhecer a história pessoal dos participantes, a entrevista é conduzida em grupo para que se consiga captar uma melhor compreensão do fenómeno (Coutinho, 2011, p.292).

Para a recolha de dados para o nosso trabalho de investigação recorreremos à entrevista estruturada e à semiestruturada.

A entrevista estruturada (anexo I) foi enviada por correio eletrónico, no dia 2 de dezembro de 2015, com o objetivo de conhecer melhor a diretora e construir o seu percurso académico e profissional. A entrevista semiestruturada (anexo II), foi realizada no dia 28 de janeiro de 2016 e teve como objetivo geral recolher dados relevantes para *Perceber a importância da Autoavaliação na Agenda do Diretor*. Foi registada em áudio, e posteriormente transcrita (anexo III) para análise de conteúdo. A transcrição foi enviada à diretora para que esta pudesse verificar a sua fidelidade ao que havia dito.

### 2.3. Observação

O método de recolha de dados por observação permite uma observação direta dos comportamentos das pessoas, sem recorrer às descrições que as mesmas fazem sobre esses comportamentos. Ajuda a compreender a importância de fatores contextuais, fornece algum realismo dos acontecimentos, quando se trata de uma observação em meio natural, e permite a recolha de dados descritivos de uma realidade (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 197-199).

Existem a observação participante e a observação não participante. Na participante, o observador integra-se nas atividades dos sujeitos cujo comportamento observa, interferindo no campo observado. Na não-participante, o investigador não interage com objeto do estudo no momento em que realiza a observação, por isso não pode ser considerado participante. Este tipo de técnica de recolha de informação (dados) reduz consideravelmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos, sem influenciar o objeto do estudo (Coutinho, 2011, p.291).

Neste trabalho recorreremos à observação não participante, realizada no dia 28 de janeiro de 2016, para a recolha de dados necessários à nossa investigação. O estudo teve intenção de acompanhar algumas horas laborais da diretora e definir o estilo dominante de desempenho da mesma em estudo, tendo como base toda a informação recolhida na análise documental e na entrevista estruturada. Deste modo, tentámos compreender o estilo que a diretora adota e como enquadra a autoavaliação na sua agenda.

A metodologia adotada foi a da “observação estruturada” (Afonso, 2005, p. 92) que recorre à “utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos da pesquisa”. Para o registo das observações foi utilizada uma grelha de registos (anexo V), onde se registaram as ocorrências com a respetiva hora, duração, local, conteúdo da tarefa, interlocutores e observações.

Este instrumento de recolha de dados tinha como principal objetivo o registo, de forma organizada, de todas as atividades realizada pela diretora observada, durante uma manhã, bem como todos os interlocutores envolvidos. A visita realizou-se no dia 28 de janeiro de 2016, com o objetivo de observar um dia de trabalho da diretora. As observações decorreram em vários locais: receção do agrupamento, sala de professoras, gabinete da diretora e gabinete da direção. Este conjunto de observações permitiram perceber o número de tarefas desempenhadas, o tempo destinado a cada uma delas, os interlocutores e em que categoria se insere cada tarefa. O registo das tarefas desempenhadas, da duração, dos locais,

dos intervenientes e assuntos tratados, tinha a finalidade de permitir obter descrições detalhadas da atividade diária da diretora e a posterior aplicação de um quadro de análise.

Os dados foram registados à medida que a diretora ia tratando dos assuntos e recebendo as pessoas. As anotações realizaram-se numa grelha de partida, elaborada a partir do que se pretendia observar. As notas foram manuscritas e posteriormente transcritas para um documento Word.

## **2.4. Análise de conteúdo**

O passo seguinte foi o de analisar os dados recolhidos. Assim, após a observação e a entrevista, recorreremos à análise de conteúdo, como método para a análise e interpretação dos dados recolhidos, procedendo à categorização.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas:

“Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (Amado, 2014, p.309) .

O principal objetivo da análise de conteúdo é a “manipulação das mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46). A análise de conteúdo tem como objetivo permitir tirar ilações, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Em relação à observação, as tarefas foram agrupadas por categorias, construídas e estruturadas a partir da leitura de outros estudos relacionados com o diretor e que referem a observação como método. Os estudos de Dinis (1997), Barroso (2005), Horng (2009) e Bogdan & Biklen (1994) ajudaram a delimitar as unidades de registo. Assim, fizemos uma aproximação às áreas de atuação do diretor, definidas por Barroso (2005), e a uma categorização fundamentada nas tarefas do diretor propostas por Horng (2009), por serem mais adequados à realidade observada. Deste modo, foram definidas quatro grandes categorias: *Administração, Organização, Relações Internas e Relações Externas*.

- A categoria *Administração* serviu para agrupar um conjunto de subtemas que se prendem com tarefas de carácter administrativo e abrangem a administração geral, os assuntos burocráticos, a legislação, ou o tratamento da correspondência;
- A categoria *Organização* integra as tarefas que se prendem com a gestão do agrupamento;
- Na categoria das *Relações Internas* integraram-se as atividades desenvolvidas no âmbito das relações com os elementos da própria direção executiva;
- Na categoria *Relações Externas*, inserem-se os contatos estabelecidos com elementos externos à escola.

Após a definição das categorias, procedeu-se à sua codificação, elaborando uma grelha de códigos. A codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas. Para cada uma dessas categorias foi criado um código que é a primeira letra de cada uma (por exemplo: A – Administração) como se pode observar no quadro de codificação.

<b>Categoria</b>	<b>Codificação</b>
<b>Organização</b>	O
<b>Administração</b>	A
<b>Relações Internas</b>	RI
<b>Relações Externas</b>	RE

Quadro II – Codificação das categorias (adaptado de Horng, 2009)

### 3. Redefinição do problema à luz da teoria – eixos de análise

Este estudo efetuou-se em duas fases distintas. Numa primeira fase, a recolha de dados foi feita através de uma análise documental e uma entrevista estruturada. Numa segunda fase, a partir dos dados recolhidos na primeira fase foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada e um guião de observação. A utilização de diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados permite a triangulação dos mesmos. Esta triangulação assegura as diferentes perspetivas dos participantes e dá consistência ao estudo, permitindo obter conclusões mais convincentes e relevantes (Coutinho, 2011 p. 298).



### Primeira fase

Eixo de análise	Objetivos	Métodos
1. Percurso da diretora, biografia pessoal e profissional e autoavaliação	Caracterizar o sujeito participante Descrever a ligação da diretora e percurso da diretora, associado aos processos de autoavaliação numa perspetiva diacrónica	Entrevista estruturada Análise documental

### Segunda fase

Eixos de análise	Objetivos	Métodos
1. Descrição e análise do quotidiano da Diretora.	Identificar ações relacionadas com operacionalização do seu plano de ação.	Observação direta Entrevista semiestruturada
2. Análise do grau de importância atribuído à articulação de Documentos estruturantes da escola face à autoavaliação.	Verificar as ações e interações estabelecidas pela Diretora no seu dia-a-dia. Perceber a sua perceção à sua ação.	Análise documental Entrevista semiestruturada
3. Descrição dos desafios, problemas e soluções da diretora relativamente à autoavaliação	Perceber como o diretor vê a autoavaliação. Perceber qual o papel do diretor no processo de autoavaliação	Entrevista semiestruturada
4. Análise das perceções sobre o grau de importância da autoavaliação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento organizacional	Identificar as perceções descritivas e avaliativas da diretora em relação ao processo e trajetória da autoavaliação no AE	Entrevista semiestruturada

## Capítulo 4 – Gestão escolar e autoavaliação: um caso

### 1. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Procedemos aqui à descrição e análise dos dados que recolhemos através da entrevista, da observação direta e da análise documental, tendo por base os eixos de análise que estruturaram o nosso estudo de caso.

A diretora optou pelo anonimato e por esse motivo não serão colocadas nas referências bibliográficas documentos que envolvam o seu nome ou do agrupamento.

## **1.1 Caracterização do Agrupamento**

O agrupamento de escolas (AE) fica situado num concelho no extremo norte do distrito de Santarém, província da Beira Litoral, e ocupa uma área de 417 quilómetros quadrados. Está dividido administrativamente em 13 freguesias possuindo duas cidades (Ourém e Fátima) e quatro vilas (Caxarias, Freixianda, Olival e Vilar dos Prazeres). Tem limites comuns, a norte com Pombal; a nascente com Alvaiázere, Ferreira do Zêzere, Tomar e Torres Novas; a sul com Alcanena e a poente com Porto de Mós, Batalha e Leiria. A norte é constituída por uma zona de areias e floresta, rica em água, e a sul por serra de calcários (Serra de Aire e Candeeiros), mais pobre, com uma altitude de 678 m.

O concelho tem cerca de 45 943 habitantes (CENSOS 2011). Perdeu população entre 1960 e 1991, devido à emigração. Entre 1960 e 1970 era o concelho do distrito com maior taxa de decrescimento; na década de 1991/2001 a tendência é inversa. De 2001 a 2011, a tendência voltou a ser de um ligeiro decréscimo populacional.

Este AE teve a sua origem na segunda metade da década de 60. No seu ano inicial (ano letivo de 1968/1969), funcionou com 4 turmas, que tinham no seu todo 88 alunos (56 rapazes e 32 raparigas). Em 1975, dá-se a mudança desta escola para novas instalações, onde funcionará até 1982, ano em que as instalações se encontravam em situação de rutura, revelando-se insuficientes para albergar o número de alunos que acolhia. Nesta altura, após conversações com a autarquia local e as estruturas do Ministério da Educação, dá-se a construção de instalações definitivas e a escola entra em funcionamento no ano letivo 1982/1983, com 19 turmas e 527 alunos. Nessa altura e durante alguns anos funcionou apenas como escola preparatória (5º e 6º anos), tendo sido, pouco a pouco, formadas turmas de 3º ciclo.

O Agrupamento nasceu em 1998/99. À data da sua criação, o AE aglutinava sete Jardins de Infância, treze escolas do 1º Ciclo, duas escolas do Ensino Básico Mediatizado e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos, sede do Agrupamento. Este agrupamento surgiu com o objetivo de:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na área geográfica onde pertence;
- Superar situações de isolamento de estabelecimentos;

- Reforçar a capacidade pedagógica e o aproveitamento racional dos recursos dos estabelecimentos que o integram;
- Permitir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão nos termos da legislação em vigor;
- Formalizar e enquadrar experiências pedagógicas (PE 2014/18, 2014, p.8).

No presente ano letivo, o AE é frequentado por 250 crianças na educação pré-escolar (11 grupos), 495 alunos no 1.º ciclo do ensino básico (24 turmas), 164 no 2.º CEB (oito turmas), 264 no 3.º CEB (13 turmas) e 44 nos cursos vocacionais de Recursos Naturais e Tecnologias e de Hotelaria e Tecnologias (duas turmas), perfazendo um total de 1217 alunos, dos quais apenas 2,5% são estrangeiros, oriundos maioritariamente da Ucrânia, França, Espanha e Suíça. No que respeita à ação social escolar, 58% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos e, em relação às tecnologias de informação e comunicação, 82% possuem computador com ligação à internet. Os dados da formação académica dos pais e das mães mostram que 17% têm habilitação superior e 28% possuem o ensino secundário. Quanto à sua ocupação profissional, 24% exercem atividades de nível superior e intermédio. A prestação do serviço educativo é assegurada por 111 docentes, dos quais 90,1% pertencem aos quadros, número que indica bastante estabilidade, e a sua experiência profissional é significativa, uma vez que 92,7% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente engloba 62 trabalhadores (51 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos e uma psicóloga a tempo parcial). Exercem ainda funções no AE, cedidos pela Câmara Municipal, uma educadora social e um psicólogo, este um dia por semana.

As escolas básicas do 1.º CEB e jardins-de-infância são edifícios recentes, modernos e encontram-se, no geral, bem apetrechados em termos de recursos e equipamentos. A escola-sede, devido à sua antiguidade, tem sido objeto de intervenções várias, destacando-se, a adaptação de salas e de outros espaços para o funcionamento da componente vocacional. A escola-sede caracteriza-se também pelos recreios amplos, com bancos e espaços de luz.

## **1.2. A diretora: biografia pessoal e profissional e autoavaliação**

A diretora deste agrupamento tem 55 anos, é casada e tem dois filhos. Vive com a sua família perto do local de trabalho. Licenciada em educação de Infância, desde 1985, com uma Pós Graduação em Gestão Escolar (2007), detém o grau de mestre em Administração Pública na Vertente Administração Escolar/Educacional (2007). Iniciou a sua carreira docente em 1985, trabalhou em várias escolas do distrito de Viseu e, em 1990, ficou colocada

no agrupamento onde trabalha atualmente. Dos 27 anos de trabalho neste AE, 10 deles são-no como membro da direção, tendo assumido o cargo de subdiretora a 30 de junho de 2009. Em 2014 candidatou-se ao cargo, devido ao afastamento do diretor anterior por motivo de doença.

Antes de assumir o cargo, esta diretora já havia tido experiências em processos de autoavaliação/avaliação, tendo sido a própria a dar início ao processo de autoavaliação neste AE, no ano letivo de 2007/2008. Como referiu, na entrevista estruturada (EE), a sua participação em processos de autoavaliação:

“Surgiu na sequência da pós-graduação que estava a fazer na altura, proporcionando o desenvolvimento de processos de avaliação interna da organização onde estava inserida, como também facilitou a implementação de práticas de regulação constantes na rotina do agrupamento ao longo dos anos letivos seguintes.”

O percurso da diretora, no domínio da autoavaliação, advém de uma experiência académica que tem repercussões nos processos organizacionais, tendo coordenado a primeira equipa de autoavaliação do agrupamento, em 2008. Mais tarde, como subdiretora, deu continuidade a este percurso, acompanhando de perto e motivando os elementos da equipa para seguirem em frente nesse processo. Sendo algo novo, este processo foi visto com alguma desconfiança por parte de alguns agentes educativos, que duvidavam da avaliação contínua das práticas realizadas “Havia bastante ceticismo internamente quanto à validade da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento”(E). A diretora mencionou que os encarregados de educação tiveram uma boa receptividade a esse processo, respondendo sempre com muita sinceridade às diversas questões colocadas. Na sua opinião, “Este processo de avaliação contribuiu para a melhoria da imagem do agrupamento na comunidade, primeiro a nível interno e depois a nível externo” (E). Em 2010, o AE foi avaliado externamente pela IGE e tiveram uma avaliação de Muito Bom e, como revela a diretora, “A partir daí foi mais fácil desenvolver práticas de autoavaliação” (E).

A Carta de Missão é, também, lugar onde se verifica o comprometimento da diretora no sentido de reforçar a implementação de mecanismos de autoavaliação interna de forma a:

“Garantir que as práticas de autoavaliação do agrupamento se articulem com os objetivos, fatores de eficácia e metas expressas nos documentos orientadores, bem como a concretização dos planos de melhoria que lhe são inerentes em cada ano letivo; promover o aprofundamento de uma cultura de autoavaliação, suporte essencial à melhoria dos processos estratégicos, para orientar a escola para a qualidade, eficácia e melhoria contínua” (in Carta de Missão).

Este parágrafo permite compreender como esta diretora entende a autoavaliação, enquanto instrumento privilegiado de aferição da qualidade educativa e organizacional do agrupamento.

No que respeita a equipa de autoavaliação, esta é constituída por um docente de cada um dos departamentos, uma assistente operacional, um elemento da direção, um aluno e um encarregado de educação.

### 1.3. O quotidiano da diretora

Com a categorização realizou-se a contabilização de todas as tarefas executadas pela diretora, bem como a sua distribuição pelas quatro grandes categorias.

<b>Categoria</b>	<b>Contagem</b>
<b>Organização</b>	11
<b>Administração</b>	5
<b>Relações Internas</b>	2
<b>Relações Externas</b>	3

Quadro III-Tipo de tarefa

Após a distribuição das tarefas pelas categorias realizou-se o seguinte gráfico.

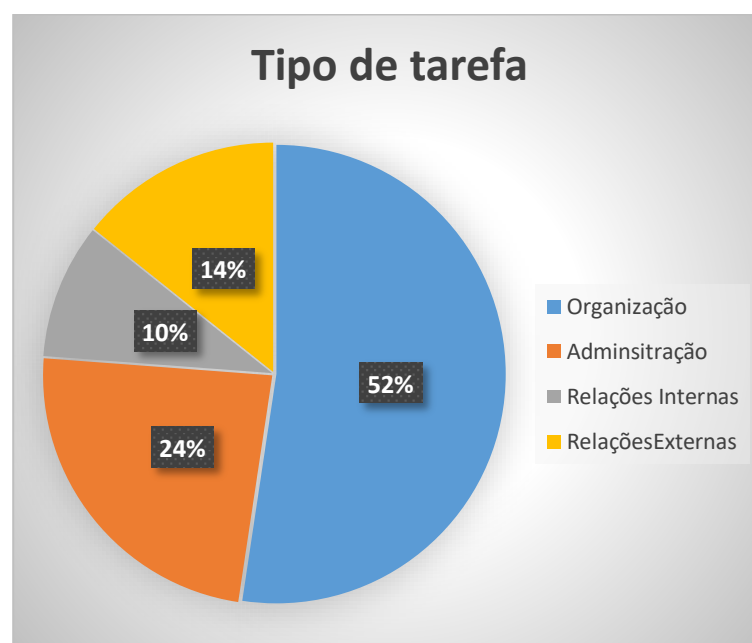


Gráfico I – Tipo de tarefa

Tempo destinado à tarefa	Contagem	Categoria
Até 2 minutos	2	RE,O
Até 5 minutos	9	O, O, O,A,RE,O, RE, O A
Até 10 minutos	6	A,A,O,O,O,O
Até 16 minutos	3	0, RI,O
Até 18 minutos	1	RI,

Quadro IV- Duração da tarefa

Como se pode observar, a diretora desempenha mais tarefas da categoria da organização. Há tarefas que podiam ser catalogadas em mais do que uma categoria, dependendo dos conteúdos das ações, onde ocorrem e como ocorrem. A maioria das atividades/ tarefas encontram-se registadas, sobretudo, na *Organização* (52%) e na *Administração* (28%). De seguida contabilizou-se o número de tarefas por intervalos de tempo.

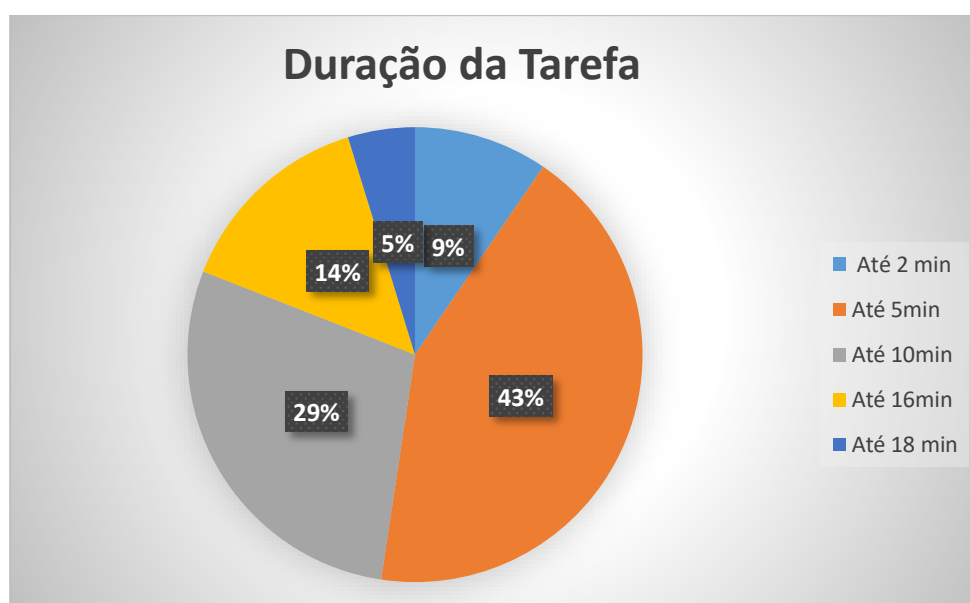


Gráfico II – Duração da Tarefa

Através da observação do trabalho da diretora, comprovou-se o que a literatura descreve com as características essenciais do trabalho diário dos diretores: a brevidade, a variedade, a fragmentação da sua ação (Cattonar 2006; Mintzberg, 2011).

Através da observação do gráfico, verificámos que das 21 tarefas realizadas durante uma manhã, 2 tiveram a duração de 2 minutos ou menos, 9 com duração entre 2 e 5 minutos, 6 com duração até 10 minutos, 3 tiveram uma duração até 16 minutos e apenas 1 teve a duração de 18 minutos, perfazendo a totalidade das tarefas.

O quotidiano da diretora analisada é pautado pelo desempenho de diferentes e variados papéis. Durante a observação de um dia de trabalho percebemos que delega funções de coordenação nos restantes elementos da direção, as quais não deixa, contudo, de supervisionar.

A diretora tem uma agenda onde escreve todas as tarefas que pretende fazer, e é deste modo que planeia o seu dia-a-dia: “tenho sempre imensas tarefas, normalmente à noite escrevo sempre na minha agenda as minhas rotinas” (E). Na maioria das vezes, não consegue concretizar todas as tarefas a que se propõe: “não consigo dentro do meu horário de trabalho. Aqui, às vezes, começo um *mail* a esta hora e só vou terminá-lo em casa, à noite, porque na escola estou permanentemente a ser interrompida” (E). São frequentes as situações imprevistas que precisam de ser resolvidas. Por exemplo, no dia seguinte à observação estava agendado um dia de greve para os trabalhadores da função pública e a diretora preparou vários planos, tendo em conta toda a comunidade educativa. Outra situação ocorreu logo nas primeiras da manhã, mais precisamente às 9 horas e 30 minutos. Quando a Diretora chegou à escola teve que se dirigir para uma turma do 5º ano para resolver problemas comportamentais (Manipulador de distúrbios) e só quando o problema ficou resolvido é que foi para o seu gabinete. Peça fundamental para o bom clima organizacional (Godinho, 2013, p17), esta diretora exerce uma liderança de proximidade, com capacidade de resolução de conflitos, com a abertura para todos os diferentes elementos da comunidade (opinião partilhada de muitos trabalhadores). Como se lê no relatório da IGE (2016):

“(…) a disponibilidade e a capacidade de gestão de conflitos reúnem um consenso muito generalizado junto dos trabalhadores. Este estilo de liderança tem sido determinante para a mobilização de todos, onde se incluem as famílias e a sociedade local, em torno do trabalho a desenvolver, e para a motivação de docentes e não docentes, o que é ainda conseguido pela realização de atividades de *team building*, como À Descoberta das Muralhas, “ (p.12)

A gestão da imagem do agrupamento que dirige é uma preocupação sua, procurando projetar uma boa imagem junto da comunidade, através da divulgação de documentos, de atividades e dos resultados escolares no portal do agrupamento e na rádio local, onde divulga várias atividades que irão ocorrer ao longo do ano letivo (disseminador). Para uma gestão eficaz é necessária uma comunicação eficiente, constante e acessível. Assim, o AE ao longo dos últimos tempos tem melhorado os circuitos de comunicação e informação, tem apostado na disponibilização de informação à comunidade através da página web, da criação de blogues e da rede social *Facebook*. A utilização de diversas plataformas como o *Moodle*, o GIAE On-Line e a GARE, bem como a exploração de serviços do Google, têm contribuído para uma maior eficácia na comunicação.

A preocupação que revela com as relações externas é ainda evidenciada no estabelecimento de várias parcerias (empreendedor): “parcerias com entidades de ensino superior em iniciativas e projetos que visem a qualidade de ensino e serviço educativo prestado pelo agrupamento”, como por exemplo a Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra; “novas parcerias com instituições que possibilitem o desenvolvimento de iniciativas motivadoras para os nossos alunos e reforcem a ligação escola – meio”; “a cooperação de entidades sociais, culturais e económicas da área de influência do agrupamento” como por exemplo supermercados que colaboram através do banco alimentar; “contacto com culturas estrangeiras, valorizando a comunicação e o sentido de partilha, bem como a utilização das línguas estrangeiras” (PE, 2014-18, p.15).

Tudo indica existir uma boa relação com a autarquia e a diretora destaca a boa relação que tem com a associação de pais, que colabora bastante nas atividades do PAA. Por exemplo, o projeto *Escola com Pais* resultado das interações criadas com as associações de pais e encarregados de educação, a Escola Segura, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Centro de Saúde, a Segurança Social, as juntas de freguesia e autarquia, entre outros, que se traduziu na realização de diversas conferências sobre a temática *Educar e Aprender na Escola*, nos vários estabelecimentos de educação e ensino.

O *Dia Aberto*, a *Semana Cultural* e a *Gala da Música* representam outros dos momentos que envolvem a comunidade educativa e são oportunidades para a divulgação do trabalho realizado (PAA 2015/16).

A diretora, e o seu corpo docente e discente, promovem uma boa interação com a comunidade, na procura de soluções para determinados problemas, existindo efetivamente uma atuação em rede das diversas instituições locais. De realçar a participação em iniciativas concelhias, promovidas pela Câmara Municipal. Desenvolvem também um conjunto de



ações que mobilizam a sociedade local em torno do seu projeto educativo e que realçam efetivamente a sua abertura e a sua capacidade de intervenção.

Como se pode ler no Relatório de avaliação externa da IGEC, a exposição das produções das crianças e alunos nos espaços escolares e outros da comunidade é mais uma das estratégias desenvolvidas, medidas que, no seu conjunto, reforçam o reconhecimento do agrupamento. (IGEC, 2016 p.5).

A diretora deste AE demonstra exercer um estilo “Integrador”, a partir da tipologia proposta por Álvarez (1996), sendo detentora de um perfil interativo que se foca no processo:

- \_ “ Eu privilegio muito os processos, os processos são muito importantes...” (E)
- \_ “Os processos são importantíssimos, são fundamentais para se obter bons resultados”. (E)

E na mudança: “...nós devemos dar muita importância à mudança, mudança mas pensado sempre na estabilidade”. Trata-se de uma diretora que pratica este tipo de gestão, conseguindo manter um bom clima ao nível das relações humanas, bem como a identificação e o sucesso dos seus objetivos.

A diretora assume várias funções ao longo do seu dia-a-dia, evidenciando assumir várias conceções de gestora que não aparecem isoladas . Partindo da tipologia de Barroso (2005), denuncia um modo de ação participativo e democrático, tendencialmente promovendo a participação de todas as secções da comunidade escolar e incrementando a principal função da escola, que é a formação social e pedagógica. Também na entrevista, a mesma mostra esta sua posição quando diz: “ que toda a comunidade deve ser ouvida, que sejam consideradas todas as opiniões, que todas as pessoas queiram melhorar a escola, que todos falem a mesma linguagem...” (E)

Nos dias de hoje, é necessário uma gestão administrativa e pedagógica que permitam trabalhar com vivências dos alunos, pais, professores e escola. A função do gestor acaba por ser mais alargada, não será apenas tomar decisões, mas também contribuir para que todos se sintam motivados, no processo de aperfeiçoamento profissional, procurando com que as mudanças que advêm num processo democrático, sejam ordenados e articulados da melhor forma possível (p.16 deste trabalho):

“A motivação é muito, muito importante. Um professor ou uma assistente operacional se não estiver motivado, não dá, e o processo dos meninos está comprometido. Depois é a capacidade que o diretor deve ter para levar os professores

a fazerem coisas que eles achavam que não estavam para aí virados. O diretor não pode ser só um gesto, tem de ser um líder...” (E)

Este estilo de liderança, manifestado pela diretora, leva à mobilização de todos, onde se incluem as famílias e a sociedade local, em volta de um objetivo comum, de um trabalho a desenvolver, essencial também para a motivação de docentes e não docentes. (Líder):

“(...) Um processo de autoavaliação bem conseguido tem de ser 100% transparente. Sempre que são avaliadas as ações que constam no Plano de Melhoria, deve haver dados positivos ou que pelo menos sejam indicadores de melhoria, que toda a comunidade seja ouvida, que sejam consideradas todas as opiniões, que todas as pessoas queiram melhorar a Escola, que todos falem a mesma linguagem.” (E)

A diretora gere os recursos humanos tendo sempre em consideração o perfil dos trabalhadores, ou seja, são tidos em conta a experiência, a formação específica e as competências pessoais, tal como é reconhecido pela Inspeção:

“A gestão dos recursos humanos tem em conta o perfil dos trabalhadores e a sua adequação às tarefas a realizar. A experiência, a formação específica e naturalmente as competências pessoais são aspetos tidos em conta nos processos de distribuição de serviço” (Relatório da IGEC, 2016, p.12).

O perfil apresentado pela diretora parece inserir-se numa conjugação das diferentes concepções de diretor como nos é apresentado por João Barroso (ver p.38 desta dissertação). Desde logo, se atentarmos na preocupação evidenciada por uma administração dos recursos eficiente e o foco na formação nas competências específicas como forma de atingir os melhores resultados, a diretora aproxima-se de uma concepção gerencialista; porém, detetamos, também, e porventura este será o seu perfil predominante, a concepção político-social, em cuja base está um forte compromisso com o seu projeto em nome do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos” (Barroso, 2005, p.162). Efetivamente, ao longo desta dissertação uma característica emergiu como relevante na ação da diretora: a de negociadora de expectativas, interesses e lógicas de ação dos diferentes *stakeholders*, como são exemplo as palavras dos avaliadores externos:

“A participação em iniciativas concelhias, promovidas pela Câmara Municipal” com os pais “O projeto *Escola com Pais* (...) resultado das sinergias criadas com as associações de pais e encarregados de educação, a Escola Segura, o Centro de Saúde, a Segurança Social, as juntas de freguesia (...)” (Relatório da IGEC, 2016, p.5).

Assim, e apesar de existir um grande protagonismo, na sua atividade, do domínio administrativo é a preocupação pedagógica o motor decisivo para orientar as decisões que tornem a escola no melhor local de aprendizagem possível.

#### **1.4. Importância da articulação de documentos face à autoavaliação**

Podemos constatar que a autoavaliação está ligada ao plano de ação da diretora. Desde logo, explicita-se a sua importância no Projeto Educativo (PE) quando se refere:

“prever e instituir mecanismos de autoavaliação institucional que permitam obter, a todo o momento, o necessário feedback sobre a eficácia e a eficiência da gestão pedagógica e administrativa e sobre a efetiva repercussão das ações educativas (curriculares e não curriculares) que, organizadamente, são promovidas e desenvolvidas no Agrupamento, tendo em vista a maximização da qualidade das aprendizagens, a integração social e escolar e a promoção da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares” (PE, 2014-16, p.19).

O PE refere também a importância do cruzamento da avaliação externa com a avaliação interna: “Surgirão dados suscetíveis de contribuir, por um lado, para adoção de melhores práticas institucionais e, por outro lado, para aprofundar e, sempre que necessário, rever e reajustar o Projeto Educativo do Agrupamento” (PE). O Projeto tem momentos distintos de avaliação:

- Periódica, no final de cada ano, para detetar obstáculos à concretização do projeto e formas de os superar, para um balanço dos objetivos atingidos e a atingir, bem como para uma reformulação do projeto para o ano letivo seguinte. Assim, deverão ser estabelecidos no Plano de Ação as metas a concretizar e no Plano Anual de Atividades as atividades a realizar, o cronograma das ações a desenvolver e as estratégias a implementar, constituindo o Plano de Ação e o Plano Anual de Atividades instrumentos que permitirão medir o grau de consecução do Projeto Educativo do Agrupamento.
- Final, avaliação global do projeto, no final do período de vigência, a qual deverá ser tanto de natureza qualitativa como quantitativa. (PE 2014-18 p.19)

Para realizar este trabalho, o grupo responsável pela autoavaliação recorreu a instrumentos de avaliação qualitativa e quantitativa. Como instrumentos de avaliação quantitativa utilizou taxas/indicadores:

→ Transição por ano de escolaridade;

- Abandono por ano de escolaridade;
- Assiduidade;
- Participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola
- Participações de carácter disciplinar por ano de escolaridade;
- Frequência dos Apoios Educativos entre outros.

Como instrumentos de avaliação qualitativa utilizou:

- Relatórios de Atividades dos Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Diretores de Turma, Clubes, Serviços de Psicologia e Orientação, e de outros previstos no Regulamento Interno;
- Relatório do Plano Anual de Atividade;
- Questionários aos alunos, encarregados de educação e assistentes operacionais para apuramento do grau de consecução dos objetivos definidos.

A equipa de autoavaliação adotou como metodologia a aplicação de inquéritos para recolha de críticas e sugestões; a elaboração de relatórios no final de cada atividade; a apresentação de um relatório crítico final a apresentar ao Conselho Pedagógico e, por fim, a divulgação dos resultados de avaliação a toda a comunidade educativa. "... o relatório de autoavaliação é mais um documento de gestão, o plano de melhoria consta no relatório de autoavaliação que é feito anualmente." (E)

O PE define grandes linhas de ação, objetivos e estratégias para cada área de intervenção (qualidade do ensino e da aprendizagem, a igualdade de oportunidades, as parcerias e a formação dos elementos da comunidade educativa). Verificamos também que a operacionalização do PE se reflete num Plano de Ação (PA), concebido anualmente, que define, entre outros aspetos, os responsáveis pelas atividades e as metas. O plano anual de atividades (PAA), por sua vez, resulta da participação dos vários elementos da comunidade educativa, alunos, associações de pais e encarregados de educação. Como refere a diretora:

“ O projeto de intervenção surge na sequência daqueles documentos orientadores que já existiam: Projeto Educativo do Agrupamento, Plano Anual de Atividades. No fundo, as características da Escola enquanto agrupamento motivaram o meu projeto de intervenção. Foi fundamental o diagnóstico, os pontos fortes e os pontos fracos.” (E)

Cada uma das atividades é ainda objeto de um planeamento rigoroso e a utilização das tecnologias tem contribuído para uma gestão mais eficaz da sua conceção.

Todo este processo de autoavaliação que está enraizado na agenda da diretora promove um trabalho de equipa, como refere na entrevista:

“As pessoas quando começam a dar mais atenção começam a perceber que as coisas estão relacionadas umas com as outras e eu faço sempre questão, no fim do ano, de dar muito valor ao trabalho da equipa, que realmente é um trabalho muito exaustivo e apresentar tudo o que é documentos, projetos e medidas de promoção do sucesso. Tudo isso é avaliado e tudo isso é apresentado no fim do ano e as pessoas percebem que as coisas são feitas com uma finalidade.” (E)

Nesta afirmação é visível que a função do gestor não é somente tomar decisões, mas sim contribuir para que todos os que coabitam no mesmo espaço escolar possam ter estímulo, incentivando todos, para o aperfeiçoamento profissional. Questionada acerca sobre que indicadores devem servir de padrão de autoavaliação, a diretora refere, como muito importantes, que “o sucesso dos alunos é um indicador a considerar sempre, a motivação do pessoal docente e do pessoal não docente. A motivação é muito, muito importante.” (E)

Para esta diretora:

“ A autoavaliação é fundamental, é a base, não se podem definir metodologias sem fazer um diagnóstico, uma análise dos pontos fortes e dos pontos fracos, das ameaças que existem, das potencialidades que existem, isso é muito importante para nós podermos cruzar estas forças todas, sejam positivas ou negativas, e podermos traçar um caminho, o Plano de Melhoria aparece como o dia seguinte.” (E)

### **1.5. Desafios, problemas e soluções da autoavaliação**

Segundo a Diretora deste AE não há constrangimentos no processo de autoavaliação: “Neste momento não vejo constrangimentos nos processos de autoavaliação. No início tive, as pessoas tinham muitas dificuldades em compreender os processos de autoavaliação” (E), contudo nem todos os professores aceitaram bem este processo:

“(...) isto da autoavaliação para alguns professores não tinha validade nenhuma, não tinha interesse nenhum, mas como tivemos a avaliação externa e tivemos muito bom na autoavaliação, e isso fez aumentar a conta dos muito bom e excelente, fez uma luzinha na cabeça de algumas pessoas e começaram a dar mais atenção.” (E)

Tem sido gradual o envolvimento de todos no processo:

“As pessoas quando começam a dar mais atenção, começam a perceber que as coisas estão relacionadas umas com as outras e eu faço sempre questão de, no fim do ano, dar muito valor ao trabalho da equipa, que realmente é um trabalho muito exaustivo e apresentar tudo o que é documentos, projetos e medidas de promoção do sucesso...”. (E)

Os pontos fracos diagnosticados no agrupamento foram encarados como desafios. Por exemplo:

“Até há um tempo atrás, isto era feito mas não era avaliado. Agora cada diretor de turma avalia todo o processo e o resultado. Por exemplo, esta aluna foi para a tutoria e depois o que é que resultou até ao fim do ano, essa aluna melhorou?” (E)

e

“é fácil fazer a recolha de dados, depois é tratado pela equipa de autoavaliação, normalmente essa parte mais pela nossa adjunta, que está mais na equipa, e depois há uma avaliação global e as pessoas percebem porque é que as coisas são avaliadas, e dizem “não sabia que os apoios eram avaliados” (E)

Rematando a diretora: “(...) portanto a autoavaliação é fundamental, é a base, não se pode definir metodologias sem fazer um diagnóstico, uma análise dos pontos fortes e dos pontos fracos, das ameaças que existem, das potencialidades que existem.” (E)

### **1.6.Perceções sobre o grau de importância da autoavaliação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento organizacional**

No que respeita à autoavaliação, pode ler-se no Relatório de Avaliação Externa da IGEC, que o AE manteve, desde de 2010, as boas práticas de regulação, da sua ação que têm provido medidas com vista à resolução dos problemas diagnosticados (IGEC, 2016, p.13). O processo de autoavaliação no AE teve início no ano letivo 2008/2009, com a implementação de uma experiência piloto levada a cabo por uma equipa de autoavaliação constituída para o efeito.

A diretora assume que foi a impulsionadora do processo de autoavaliação no letivo 2007/08, ainda como subdiretora, acompanhou e motivou os elementos da equipa. Na altura foi um projeto inovador, apesar de muitos duvidarem da importância da avaliação contínua das práticas realizadas. Como referem autores de referência nesta matéria:

“A autoavaliação não pode nunca ser vista como uma imposição, como algo árduo ou que consome muito tempo, mas sim como um elemento essencial e integrante do bom

ensino, numa aprendizagem com sentido, numa liderança efetiva e de uma gestão assente em evidências.” (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2005, p. 175).

A autoavaliação deste AE assentou na aplicação de questionários, elaborados para o efeito, que foram aplicados aos funcionários dos SAE; assistentes operacionais e técnicas da escola sede; aos pais e encarregados de educação das crianças que frequentavam os serviços de apoio à família no pré-escolar; aos alunos da escola sede e aos respetivos pais e encarregados de educação. Com base na análise dos resultados destes questionários foi elaborado o diagnóstico da escola (relativamente aos domínios indicados anteriormente), com os objetivos de reforçar os pontos fortes e melhorar alguns aspetos, através da implementação de um plano de melhorias. Contudo, era objetivo deste agrupamento alargar a autoavaliação a outros setores da escola no ano letivo 2009/2010.

O processo de autoavaliação feito com base em questionários de avaliação da satisfação, aplicados ao Pessoal Docente, ao Pessoal Não Docente, aos Alunos e aos Encarregados de Educação, de modo a contemplar a participação de todos os atores da comunidade educativa. Tal como o modelo CAF indica, foi igualmente preenchida a grelha de autoavaliação pela equipa interna de autoavaliação, de modo a tornar a avaliação feita com base nos questionários de avaliação da satisfação mais objetiva, uma vez que esta grelha é baseada na recolha efetiva de evidências. (relatório de autoavaliação 2009/10).

A equipa foi reformulada no ano letivo 2013-2014 que procurou dar continuidade a esta prática já consolidada de autorregulação. A equipa era constituída por docentes dos seguintes departamentos: 3 de Línguas ; 2 de Matemática e Ciências Experimentais; 1 de Pré-escolar; 1 de Departamento de Expressões; 1 de Departamento do 1º Ciclo.

A partir da análise e avaliação das medidas propostas no plano de melhorias, elaborado no final do ano letivo anterior, foram identificados fragilidades e pontos fortes, assim como as ameaças que deverão ser transformadas em oportunidades de melhorar o desempenho dos agentes educativos e das diversas estruturas organizativas do agrupamento.

A análise efetuada incidiu essencialmente sobre as seguintes vertentes:

- Prestação do serviço educativo e o seu impacto nos resultados académicos e sociais alcançados pelos alunos;
- Participação da comunidade educativa na vida do Agrupamento.

Por fim, foi proposto um novo plano de melhorias para o ano letivo 2014-2015.

No letivo 2015/16, foram integrados na equipa um representante dos pais, uma assistente operacional e um aluno:

“Temos uma Equipa de Autoavaliação com vários elementos: são professores de cada um dos departamentos, temos uma assistente operacional, a encarregada das assistentes operacionais, é novita, mas chega para as encomendas e temos uma encarregada de educação e uma aluna do 9º ano na equipa”. (E)

A inclusão do coordenador da equipa de autoavaliação no conselho pedagógico, e a dinamização de formação interna, pela diretora, junto dos elementos que desenvolvem o processo, demonstram que a autoavaliação é uma área de grande importância e centralidade para esta diretora:

“(…) a autoavaliação é fundamental, é a base, não se pode definir metodologias sem fazer um diagnóstico, uma análise dos pontos fortes e dos pontos fracos, das ameaças que existem, das potencialidades que existem. Isso é muito importante para nós podermos cruzar estas forças todas, sejam positivas ou negativas, e podermos traçar um caminho” (E).

“Nós temos pessoas que estão no CP e no Conselho geral que pertencem à equipa de autoavaliação, portanto, para fazer divulgação e avaliação e para garantir a execução do plano de melhoria” (E).

O relatório de autoavaliação do ano letivo de 2014/15 é um documento completo, organizador de informação variada, com base em questionários aplicados à comunidade educativa, acerca da qualidade dos serviços, em indicadores de desempenho de múltiplas áreas e domínios do AE (resultados académicos, eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar, abandono escolar, entre outras).

Verificámos, também, a existência de uma cultura de monitorização que se concretiza ainda, através da produção de relatórios e de outros documentos que fornecem informação tida como útil à equipa de autoavaliação, tendo em vista o desenvolvimento do diagnóstico.

A equipa de autoavaliação também valorizou, no seu relatório, o trabalho realizado pela associação de pais e encarregados de educação que, em várias escolas básicas, por sua iniciativa, aplicaram questionários de satisfação, cuja análise foi posteriormente integrada no relatório de autoavaliação, de forma a não repetir a mesma metodologia utilizada pelas associações (IGEC, 2016, p.11).

No que respeita à avaliação externa, esta serve para promover a prestação de contas (*accountability*). Segundo a entrevistada, a Avaliação Externa funciona como propulsor de mudança, desde o preciso momento em que os resultados são publicados. Confessa que, embora até tenham tido ‘Muito Bom’ nos dois momentos avaliativos, de 2010 e 2016, querem



continuar a melhorar. A partir do momento em que todos assumem a sua responsabilidade na avaliação é mais fácil alcançar as metas traçadas.

Na sua opinião, a avaliação externa validou a autoavaliação como uma ferramenta indispensável para melhorar:

“isto da autoavaliação para alguns professores não tinha validade nenhuma, não tinha interesse nenhum, mas como tivemos a avaliação externa e tivemos muito bom na autoavaliação, e isso fez aumentar a conta dos muito bom e excelente, fez uma luzinha na cabeça de algumas pessoas e começaram a dar mais atenção”(E).

A diretora atribui muita importância à articulação dos documentos estruturantes do agrupamento:

“ O projeto de intervenção surge na sequência daqueles documentos orientadores que já existiam: Projeto Educativo do Agrupamento, Plano de Ação e Plano Anual de Atividades. No fundo, as características da Escola, enquanto agrupamento, motivaram o meu Plano de Intervenção, foi fundamental o diagnóstico” (E)

Além disso, considera que a equipa de autoavaliação deve estar representada nos órgãos como CP (conselho pedagógico) e CG (conselho geral):

“Nós temos pessoas que estão no CP e no CG que pertencem à equipa de autoavaliação. Portanto, é para fazer divulgação e avaliação, e para garantir a execução do plano de melhoria, que são apresentados no CP e no CG, um conjunto de documentos de avaliação das práticas educativas que vão sendo feitos ao longo do ano, que no fundo cruzam concretamente com o plano de melhoria”(E).

Neste AE, e no seguimento do diagnóstico organizacional, têm sido implementados planos de melhoria, em cada ano letivo, objeto de avaliação e revisão no final dos mesmos. Da sua análise ressaltam alguns dos impactos que a autoavaliação tem provocado, particularmente ao nível do reconhecimento do sucesso dos alunos e dos circuitos de comunicação e informação: “com as notícias que nós produzimos na comunicação social, sobre as atividades que são feitas (...) a meta principal é o sucesso dos alunos, sucesso escolar e social dos alunos” (E).

Trata-se, pois de uma diretora que, por via de uma ação intencionalmente focada nos processos de autoavaliação, confere à organização que gere um grau de autonomia e de autorregulação, o que lhe permite ser, seguindo o pensamento de palavras de Costa & Almeida (2016):

“(...) uma escola com identidade própria, que assume a sua singularidade e que desenvolve localmente competências de gestão operacional. É uma escola apta a desenvolver processos

internos de avaliação no quadro de práticas reflexivas, entre os professores e a comunidade educativa, tendo em vista um processo de tomada de decisões amplo e diverso que se traduza na melhoria da organização”.(p.80)

## Conclusão

Quando iniciámos esta pesquisa, pretendíamos alargar os nossos conhecimentos acerca da temática da autoavaliação das escolas e a sua articulação com os processos de gestão escolar. Com o intuito de conhecer a importância que é atribuída à autoavaliação, e qual o seu impacto na agenda de uma diretora escolar, detetámos, ao longo do trabalho, a existência de uma grande cumplicidade entre a gestão e a autoavaliação. Efetivamente, verificámos que, no caso em análise, a autoavaliação ocupa um lugar de destaque na agenda da diretora, o que se deve essencialmente ao facto de esta acreditar que a autoavaliação promove um melhor conhecimento da escola e possibilita atuar.

Efetivamente, a diretora assume os relatórios da autoavaliação como documentos de gestão e, portanto, documentos-chave para a tomada de decisão. Segundo a diretora, o principal benefício da autoavaliação é a obtenção do diagnóstico real, a identificação dos seus pontos fracos e dos pontos fortes, das ameaças e das potencialidades e consequentemente áreas de melhoria. Constituindo estes, elementos da análise SWOT, que se realiza abundantemente pelas escolas de todo o país, em que é que esta escola se distingue do uso avulso dessa ferramenta de gestão estratégica? Pela utilidade de que se reveste, apoiando-a no planeamento e na tomada de decisão. Como revela, em dado momento, a análise SWOT só faz sentido se tiver consequências na vida da escola, por via do Plano de Melhoria.

Depois, há a salientar a importância que teve, na formação desta diretora, a formação académica/profissional e o seu envolvimento voluntário nos processos de autoavaliação, o que a levou a coordenar, em 2008, a primeira equipa de autoavaliação do agrupamento, ultrapassando uma resistência inicial no AE: “foi um bocadinho “partir pedra”, como se costuma dizer...Avaliar processos, isso é o quê? Era tudo muito estranho, foi um trabalho muito exaustivo, partiu de mim, no sentido de motivar as pessoas”(E). Deste percurso, iniciado há 9 anos atrás, resulta hoje uma necessária e visível articulação entre os principais documentos de governo do AE, de que é um excelente exemplo a sua Carta de Missão, lugar onde se verifica o seu comprometimento no sentido de reforçar a implementação de mecanismos de autoavaliação.

Não obstante ter dado início à autoavaliação no AE, esta diretora fomentou/garantiu que o processo de autoavaliação fosse considerado uma forma de se manterem em alerta permanente sobre o desempenho global, procurando melhorá-lo sistematicamente. Há, pois, a assunção da sistematicidade do processo e da utilidade do mesmo, preconizando-se a

autoavaliação como um processo cíclico, em que o ponto de chegada se torna o ponto de partida, ou seja, como um percurso circular que se reinicia constantemente. Um processo que, conjugado com a avaliação externa, constitui um alerta dos problemas e simultaneamente funciona como propulsor da mudança.

Dotada de um estilo integrador (Álvarez, 1996), esta diretora é detentora de um perfil interativo que se foca no processo como meio de atingir os melhores resultados, como se verificou quando questionada acerca dos indicadores que devem servir de padrão de autoavaliação: *“o sucesso dos alunos é um indicador a considerar sempre, a motivação do pessoal docente e do pessoal não docente. A motivação é muito, muito importante”* (E). Para tal, preconiza uma tomada de decisão alicerçada em processos de liderança encorajadores, facilitados por um circuito de comunicação eficiente, constante e acessível. Aliás, a sua preocupação com a disponibilização de informação à comunidade levou-a a melhorar os circuitos de comunicação e informação.

Podemos concluir que a autoavaliação tem um impacto positivo no planeamento das ações desta gestora escolar, influenciando a sua tomada de decisão. A autoavaliação, neste agrupamento, evidencia um conjunto de características específicas que se inscrevem num processo contínuo de melhoria da escola, que é conduzido através da construção de referenciais, a partir de factos ou evidências, para a formulação de um diagnóstico; é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola; é um processo de desenvolvimento profissional; é uma avaliação para ser “utilizada”; é um processo intrínseco que beneficia da avaliação externa, que entende como um desafio e não como ameaça, tendo em vista a promoção do sucesso dos alunos e o reconhecimento público do agrupamento.

## Referências bibliográficas

- AFONSO, N., & COSTA, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ALAIZ, V., GÓIS E., & GONÇALVES, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas, In Costa, J.A; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro. (pp.201-21)
- AFONSO, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Costa, J.A; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 51-68) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, A. J. (2010a) -.*Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v.26, n.1, pp. 13-30, jan./abr. 2010.trgfdx. [consult.12.abril.2016]. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/index>
- AFONSO, A. J. (2010b). *Um olhar sociológico em torno da accountability em educação*. In Esteban, M.T. e Afonso, A. J. (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147 – 170). São Paulo: Cortez.
- ÁLVARES FERNÁNDEZ, M. (1996). Estilos de dirección y sus consecuencias. I AA. VV., *Manual de Organización de Instituciones Educativas* (pp.-303-46). Madrid: Editorial Escuela.
- AMADO, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª edição. ISBN 978-989-26-0879-2 (PDF)
- ANOTHER STEP, [consult.27.set.2015]. Disponível em <http://www.anotherstep.pt>
- AZEVEDO, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In M. I., Miguéns (dir.) *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [consult. 16.jan.2015]. Disponível <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- BARDIN, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2003).Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada In J. Barroso, (org.), *A Escola Pública - Regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: ASA.

- BARROSO, J. (2005). *Autonomia das Escolas Públicas*. Porto:Edições ASA.
- BARROSO, J. (2006). O estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso, (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*, Lisboa: Educa.
- BARROSO, J., & CARVALHO, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Gairín Sallán (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 125-137). S.l.: Redage.[versão port.]
- BARZANÓ, G. (2009). *Cultura de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BOGDAN, R., & BILKEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CABAÇO, M.H. (2011). *A Metamorfose do Processo de Autoavaliação: Estudo numa Escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de Setúbal*. Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de lisboa.
- CATTONAR, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de director escolar. *Educação em Revista*, 44, pp.185-208. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a10n44.pdf>
- CEPA, P. (2012). *Autoavaliação de Escolas*, Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais.
- CURADO, I. M. (2010), *Autoavaliação – Um Estudo de Caso numa Escola Secundária*. Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- CLÍMACO, M. C. (2005). *Avaliação de Sistema em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2007). *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*. Lisboa: ME.
- COSTA, E. & ALMEIDA, M. (2016). Formação-ação e autoavaliação de escolas: um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores, *Educação, Sociedade & Culturas*, 47. Número temático: A avaliação das escolas: políticas, perspetivas e práticas. CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, p. 73-93. ISSN: 0872-7643 <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Estela.pdf>
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- DINIS, L. (1997). *O Presidente do Conselho Directivo – O Profissional como Administrador*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Tese de mestrado documento policopiado).
- DINIS, L. (2002). O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar, *Revista Administração Educacional* – nº 2, 2002, Edição do Fórum Português de Administração Educacional, pp.115-136.
- FORMOSINHO, J. (2001). *Escola e avaliação*. In J. Machado (Org.), *Formação e institucional* Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- FORMOSINHO, J. E MACHADO, J. (2010). Escola, Auto-avaliação e Desenvolvimento organizacional. In *ELO 17 - Auto-avaliação e Processos de Auto-monitorização*. Revista Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.41-48.
- GRANCHO, J. (2008). A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais. *Foro de Educación*, nº 10, 23-244. Disponível em <http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf>
- GODINHO, J. (2013). *O Papel do Gestor*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, A. C. (2015). *A produção escrita sobre autoavaliação em Portugal*. Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- GUERRA, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano, Teoria e prática de avaliação das escolas*. Porto. Edições Asa.
- GUERREIRO, H. (2015). *Para a Compreensão da Sustentabilidade de Autoavaliação das escolas: Um Estudo de Caso Múltiplo em Escolas Públicas Portuguesas*, Vol. I. Instituto de Educação, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (IGEC) [consult.27.set.2014]. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2010). A auto-avaliação das escolas no sistema educativo português, In *ELO 17 - Auto-avaliação e Processos de Auto-monitorização*. Revista Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.59-60.
- MACBEATH, J. et al. (2000). *Self-evaluation in European Schools – a story of change*, London. Disponível em <https://www.amazon.com/Self-Evaluation-European-Schools-Story-Change/>.
- MAROY, C. (2011). Em direcção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In D. A. OLIVEIRA e A. DUARTE (Org). *Políticas Públicas e Educação: Regulação e Conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.

- MERRIAM, S. B. (1988). *Fundamentos da investigação qualitativa com estudos de caso. In Case study research in education: a qualitative approach.* (pp.1-21). Disponível em [www.worldcat.org/title/case-study-research-in-education-a.../oclc/18049207?](http://www.worldcat.org/title/case-study-research-in-education-a.../oclc/18049207?)
- MINTZBERG, H. (1986). O Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato. *Coleção Harvard de Administração* 3. São Paulo: Nova Cultural.
- MINTZBERG, H. (2011.) *Managing*, Berret-Koehler, Inc. [consult.21.set.2016]. Disponível [https://archive.org/details/Managing\\_9781576758953](https://archive.org/details/Managing_9781576758953)
- OBSERVATÓRIO DE MELHORIA E EFICÁCIA DA ESCOLA (OMEE), Universidade Lusíada do Porto, [consult.27.dez.2015] Disponível em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/observatorio>
- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (AVES), Fundação Manuel Leão [consult.28. dez.2015]. Disponível em <http://www.fmleao.pt>
- PROJETO DE AVALIAÇÃO EM REDE (PAR), Universidade do Minho [consult.28. dez.2015]. Disponível em <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede>
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais.* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- REBORDÃO, I. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- ROCHA, P.(2012). *Que ruturas e que continuidades do Antigo para o Atual Modelo de Avaliação Externa das Escolas* Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- SANTOS, M. E. B. (1997). Qualidade das escolas. *Inovação*, V.10, p.161. Disponível em [http://www.bprmadeira.org/index\\_digital.php?IdSeccao=357](http://www.bprmadeira.org/index_digital.php?IdSeccao=357)
- SIMÕES, G. (2010). *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação.* Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SIMÕES, G. (2013). *Autoavaliação da Escola – Uma proposta de emancipação.* Coimbra: Lápis de Memórias.
- TRISTÃO, E. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas.* Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- YANNOULAS, S., SOUZA, C., & ASSIS, S. (2009). Políticas educacionais e estado avaliador: uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, Universidade Católica de



Pelotas, V. 15, nº2, pp. 55-67, jul.-dez./2009 [consult.21.set.2016). Disponível em <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>

YIN, ROBERT K. (2003). *Estudo De Caso: Planejamento e Métodos*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman Disponível em [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)

## Legislação

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, *Diário da República N.º 29 – I série*, N.º

29, Ministério da Educação (Aprova o regime jurídico da autonomia das escolas)

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior,

*Diário da República N.º 294 – I série-A*

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, *Diário da República N.º 102 - I série-A*,

Ministério da Educação (Aprova o regime de Autonomia das Escolas)

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, *Diário da República N.º 208 - 1ª série*,

Ministério da Educação (Lei orgânica do Ministério da Educação)

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Diário da República N.º 79 - 1.ª série*,

Ministério da Educação (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário)